

EURAC book 60

Second Language Teaching In Multilingual Classes

Basic Principles For Primary Schools

Sabine Wilmes / Franziska Plathner / Tatjana Atanasoska (eds.)

EURAC
research



To order:

European Academy of Bozen/Bolzano
Drususallee 1
39100 Bozen/Bolzano – Italy
Tel. +39 0471 055 033
Fax +39 0471 055 099
E-Mail: press@eurac.edu

Responsible Director: Stephan Ortner
Editing: Sabine Wilmes/Franziska Plathner/Tatjana Atanasoska
Preprint: Typoplus, BZ
Print: Athesia, BZ

An online version of the publication is available at:
<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications>

The project was carried out with the support of the European Community within the Programme “Solidarity and the Management of Migration Flows” by the Fund for the Integration of third-country Nationals.

The contents of this project do not necessarily reflect the position of the European Community or the National Agencies, nor does it involve any responsibility for their part.

This work is protected by copyright law and cannot be used, reproduced or disseminated in any way without the previous consent of the authors.



LinguaINCLUSION (N° JLS/2008/EIFX/CA/1037) -
Co-financed by European Commission

Last modified: August 2011

ISBN 978-88-88906-70-6

Second Language Teaching In Multilingual Classes

Basic Principles For Primary Schools

Sabine Wilmes / Franziska Plathner / Tatjana Atanasoska (eds.)

2011



LinguaINCLUSION – European models and best practices for linguistic integration in primary schools with young immigrants

The volume presents the results of the international research project LinguaINCLUSION. It contains the same text in five language versions, which are the languages of the authors and the common project language respectively (English). All the contributions were translated in order to help readers in each country of the project participants understand the contents of the publication better.

Overview

English Version	9
translations by eurocom Translation Services GmbH	
German Version	155
translations by Edna Lyding	
Swedish Version	303
translations by Katharina Nahlbom	
Italian Version	437
Translations by Marzio Piccoli and Ruggero Lamberti	
Hungarian Version	581
translations by Szidill Szolgáltó Bt	

A detailed table of contents is available at the beginning of each language version.

Authors

Tatjana Atanasoska studied at the University of Vienna and worked in the field of German as a foreign language in several European countries. At the moment she is a researcher at the European Academy of Bozen/Bolzano. Her most important interests are language acquisition and migration and learning languages with new media.

Elisabeth Furch, PhD, University lecturer: since 1993 teacher trainer at the University of Education Vienna; 1998 Master degree in education and education for persons with special needs, 2004 PhD at the University of Vienna; since 1996 lecturer within ERASMUS-TSM in several European countries; partner or co-ordinator of EC-projects; since 2006 consultant and teacher trainer of the Council of Europe (ED-DS, LEPP, PESTALOZZI); since 2008 lecturer at the University of Vienna; main interests in research: bilingualism, racism, second language acquisition, plurilingualism, plurilingual literature for children, cultural awareness.

Stefan Giesing is a foreign language lecturer of German and teacher trainer at the Department of Foreign Languages, Apáczai Csere János Faculty, at the University of Western Hungary in Győr. His work focuses on the topics of teaching German, training teachers of German as a foreign language to young learners, materials development. He holds a degree in Primary Education from the University of Münster and a Masters degree in Education from Studienseminar Kleve, Germany.

Maud Gistedt is a University lecturer for Swedish and Nordic languages at the University of Gothenburg, Institute for Swedish language.

Viktoria Grumer holds her degree as Bachelor in Primary Education from the University College of Teacher Education (Pädagogische Hochschule Kärnten) Carinthia. At the same University College she completed the course of team teaching for bilingual primary school education in Carinthia with lessons in Slovenian and German.

Gabriele Khan-Svik is vice rector for research and development at the University College of Teacher Education (Pädagogische Hochschule Kärnten), Carinthia, Austria. Before she has worked as a researcher at the Ludwig-Boltzmann-Institute for School

Development and International-comparing School Research, Vienna. Her work focuses on intercultural education, and evaluation of (school-)models, (school-)organization and didactical models. She holds degrees in Educational Sciences and in Cultural Anthropology from the University of Vienna, Austria.

Tore Otterup, PhD, is a senior lecturer at the Department of Swedish, University of Gothenburg since 2005; between 1996 and 2009 he was director of studies for Swedish as a Second Language, Department of Swedish; From 1998 to 2005 he worked at his PhD-project: ‘Multilingualism and identity formation among adolescents in multiethnic suburban areas’, which focus on different perspectives of multilingualism on the basis of different types of data from youths in a multilingual suburb in Gothenburg.

Franziska Plathner is a junior researcher at the Institute for Specialized Communication and Multilingualism at EURAC in Bolzano/Italy since 2008. Her work focuses on the topics of multilingualism, German as a second language, linguistic diagnostics and linguistic processes in migration situations. Since 2007 she holds a degree in German language studies from the University of Dresden, Germany.

Maike Prestin, PhD, has been a scientific assistant at the ‘Institut für Germanistik I’ of the University of Hamburg, Germany since 2003. She works as a junior researcher for the project *LinguaINCLUSION*. In 2003, she finished her master’s degree in German Language and Literature and Musicology. In summer 2011, her PhD ‘The knowledge transfer in students’ were published. Her main topic is the language of science and education; moreover, she is interested in pragmatics, discourse analysis and media communication.

Prof. Angelika Redder, PhD, is a full professor of the linguistics of German at the University of Hamburg since 2003, From 1990 since 2003 she has been an associate professor for German as a foreign language at the LMU München, PhD-degree in General Linguistics at the University in Düsseldorf, habilitation in the Linguistics of German at the university in Münster. Her special interests are: functional pragmatics, applied linguistics, institutional communication, multilingualism.

Sybille Roszner is a lecturer at the Pädagogische Hochschule Vienna. Her work focuses on the topics of German as a second language, diversity management and psy-

choanalytic observational studies. She holds teaching-degrees for primary schools and for schools with handicapped children, a Montessori-Diploma and a Jenaplan-Diploma.

Magdolna Szilágyi is an associate professor and departmental head at the Department of Foreign Languages, Apáczai Csere János Faculty, University of Western Hungary in Győr. Her work focuses on the topics of training teachers of German as a foreign language to young learners, multilingualism, minority languages especially educating minority language pupils. She holds a degree in German language and literature and Russian language and literature from the University of Debrecen, Hungary. Her second degree is in Romology (social situation, culture, language of the Roma community) from the University of Pécs, Hungary.

Sabine Wilmes is a senior researcher at the Institute for Specialized Communication and Multilingualism at EURAC in Bolzano, Italy. Her work focuses on the topics of second-language acquisition, multilingualism, minority linguistics, linguistic diagnostics and functional grammar. Before, she has worked as a researcher in the fields of German as a foreign language and German as a second language at the Universidade Federal do Ceará in Fortaleza, Brazil, and the Technical University of Dortmund, Germany. She holds a degree in German language and literature from the University of Dortmund, Germany.

***Second Language Teaching
In Multilingual Classes –
Basic Principles
For Primary Schools***

Preface

Dear Reader,

In this publication, we would like to take you through a programme of continuous professional development which was developed as part of the LinguaINCLUSION Project for teachers of classes with children with different first languages.

First of all, we provide a brief overview of the project and the partners who have developed the CPD teacher training course.

We then introduce you in the first section to the basic principles of multilingualism, second language acquisition and the processes involved in order to provide you with insights into the practice from the perspective of intercultural education.

This publication is aimed at teachers in European primary schools as well as all those interested in extending their knowledge of second language acquisition and the related teaching skills and at those who are involved in teacher training.

The individual articles contained in this publication are:

- The LinguaINCLUSION Project – European models and best practice for the linguistic integration of children with migrant backgrounds into primary schools (Sabine Wilmes – Bolzano, Italy)

Sabine Wilmes first explains how this teacher training programme came about and was developed further.

- What is multilingualism?
(Tatjana Atanasoska – Bolzano, Italy)

In her article, Tatjana Atanasoska looks at the different forms of multilingualism and discusses the opportunities for schools to support multilingualism acquisition.

- Acquiring a first, second and foreign language
(Sabine Wilmes – Bolzano, Italy)

Sabine Wilmes explores in greater detail what differentiates the acquisition of a second language from that of a first language and a foreign language, explains the different ways of acquiring a second language and the various theories on second language acquisition and outlines the factors that affect the acquisition of a second language.

- Basic linguistic skills and linguistic actions
(Maike Prestin and Angelika Redder – Hamburg, Germany)

Maike Prestin and Angelika Redder analyse the various complex skills that are acquired during the language acquisition process and explore the special features of second language acquisition. They subsequently analyse patterns of linguistic actions that are relevant in the primary school context through description, reporting and the narrative and by setting and completing tasks.

- Language proficiency
(Tore Otterup and Maud Gistedt – Gothenburg, Sweden)

Following on from the patterns of action in the primary school defined by Maike Prestin and Angelika Redder, Maud Gistedt and Tore Otterup expand on the difference between language in everyday use and the specific demands that the language used in school places on children whose first language is not the language used in school. Here, they look specifically at the issue of teaching vocabulary.

- Linguistic typology
(Tore Otterup and Maud Gistedt – Gothenburg, Sweden)

In the original Swedish version, Maud Gistedt and Tore Otterup define the differences between the Swedish and Arabic languages to increase teachers' awareness of their pupils' linguistic resources and also in order to point out potential sources of problems. As the text cannot simply be translated into other languages, in the English, German, Italian and Hungarian versions we introduce you to two websites in English and German which have a similar aim.

- Stages of language acquisition
(Franziska Plathner – Bolzano, Italy)

In her article, Franziska Plathner introduces the various stages of acquisition that all learners pass through in acquiring a new language and its grammar. It also looks at the issue of whether grammar can be taught at all and how we should best prepare for teaching grammar in the classroom.

- Classroom interaction
(Maud Gistedt and Tore Otterup – Gothenburg, Sweden)

This article illustrates how interaction and the language used in school can contribute to developing a second language. Most of the time that pupils and teachers spend in school is used for talking – hence the need for this to be done consciously and efficiently.

- Methods of teaching and learning a language
(Elisabeth Furch – Vienna, Austria,
Stefan Giesing – Győr, Hungary,
Viktoria Grumer – Klagenfurt, Austria,
Sybille Roszner – Vienna, Austria)

Our project partners from Hungary and Austria provide an overview of the various methods that can be used in second and foreign language teaching, with lots of tips on literature.

- Inclusive exercises for all pupils
(Tatjana Atanasoska – Bolzano, Italy)

Tatjana Atanasoska presents a number of exercises to support language learning that can be used in whole class teaching.

- Reducing inequality of opportunity through **LinguaINCLUSION**
(Stefan Giesing and Magdolna Szilágyi – Győr, Hungary)

Finally, Stefan Giesing and Magdolna Szilágyi demonstrate from the Hungarian perspective how inequality of opportunity for children from Roma families can be reduced.

We hope this publication is of assistance to you in your teaching.

Your LinguaINCLUSION Team

Contents

The LingualINCLUSION Project – European models and best practice for the linguistic integration of children with migrant backgrounds into primary schools – Sabine Wilmes	19
1. Background information on the project	19
2. Continuous professional development for teachers and supporting tools	21
3. Language development surveys	21
4. Summary	23
What is multilingualism? – Tatjana Atanasoska	25
1. How do we become multilingual?	26
2. Parents, children and languages	27
3. Equally ‘proficient’ in all languages?	29
4. Options for schools	31
5. Summary	34
Acquiring a first, second and foreign language – Sabine Wilmes	37
1. Definitions: first language – foreign language – second language	38
2. Forms of first and second language acquisition	42
3. Negative influences in second language acquisition	44
4. Theories of first and second language acquisition	45
5. Contrastive hypothesis	45
6. Identity hypothesis	46
7. Interlanguage hypothesis	47
8. Summary	48
Basic linguistic skills and linguistic actions – Maike Prestin/ Angelika Redder	51
1. Brief overview of basic linguistic skills	52
2. More precise definitions of basic linguistic skills	54
3. Special considerations for learners of German as a second language	56
4. Application-based survey questionnaire in respect of discursive basic skills	59
5. Linguistic action: a theoretical background	62
6. Two (apparently) simple examples of speech actions:	63
7. The theory of Functional Pragmatics	64
8. Linguistic actions in the primary school	66
9. Description – Reporting – Narrative	67
10. Task-setting/task-solving	69
11. Teacher questioning	71

Language proficiency – Maud Gistedt/ Tore Otterup	77
1. Introduction	77
2. How long does it take to learn a new language?	79
3. Cognitive and contextual demands	80
4. Vocabulary and vocabulary learning	81
Linguistic typology – Tore Otterup/ Maud Gistedt	85
1. Basic word order	85
2. Prepositions and postpositions	86
3. Adjective attributes	87
4. Genitive attributes	87
5. Phonological typology	87
6. Vowels	88
7. Consonants	89
8. A typological comparison between Arabic and Swedish	90
9. Conclusions	91
Stages of language acquisition – Franziska Plathner	93
1. Processability theory	94
2. Interlanguage and its characteristics	94
3. Stages of language acquisition – German	98
4. Teachability hypothesis	100
5. Summary: What do the theories mean for teaching?	102
Classroom interaction – Tore Otterup/ Maud Gistedt	107
1. Introduction	107
2. Classroom interaction and second language pupils	107
3. Group work and second language acquisition	108
4. Teacher – pupil interaction	111
Methods of teaching and learning a language: an introduction – Elisabeth Furch/ Stefan Giesing/ Viktoria Grumer/ Sybille Roszner	115
1. Fundamental considerations for second language learning	115
2. Some principles of early guidance in second language acquisition	118
3. Summary of considerations for teaching practice in second language acquisition	118

Teaching and learning methods – Elisabeth Furch/ Stefan Giesing/ Viktoria Grumer/ Sybille Roszner	121
1. Basic information on methods	121
2. Problem-based learning: discursive learning in a whole class context and in working groups	125
3. The tandem method as an example of PBL	127
Inclusive exercises for all pupils – Tatjana Atanasoska	133
1. Assembling factual texts correctly	133
2. Chain story – creative writing	136
3. Recipes	138
Reducing inequality of opportunity through LingualINCLUSION – Stefan Giesing/ Magdolna Szilágyi	143
1. Romani as a minority language in Hungary	143
2. Experiential education approaches	145
3. Practical example	146

The LinguaINCLUSION Project – European models and best practice for the linguistic integration of children with migrant backgrounds into primary schools

Sabine Wilmes
(translated from German)

1. Background information on the project

We would first like to introduce the LinguaINCLUSION Project and the story of how it came about and resulted in this publication.

LinguaINCLUSION is a project of the European Academy of Bolzano (EURAC) and eight other European partners. The aim of the partners was to work together to filter out good practice in the linguistic integration of children with migration backgrounds at primary school in order to develop from this a concept for the continuous professional development of teachers who face the reality of multilingualism in their work in the classroom.

The project is financed by the *European Fund for the Integration of Third Country Nationals* and commenced at the end of December 2009 with the relatively short duration of 18 months. The measures that have been carried out should therefore be regarded as a trial study which can form the basis for further research and initiatives.

Partners and staff involved in the project:

	<p>European Academy of Bolzano Institute for Specialised Communication and Multilingualism Sabine Wilmes, Franziska Plathner, Tatjana Atanasoska and Angela Guadatiello</p>
	<p>University of Hamburg Institute of German Language and Literature I Angelika Redder and Maike Prestin</p>
	<p>University of Gothenburg Swedish Language Institute Tore Otterup and Maud Gistedt</p>
	<p>University of Education in Vienna Institute of Research, Innovation and School Development Elisabeth Furch and Sybille Roszner</p>
	<p>Carinthia University College of Teacher Education Centre of Excellence in Multilingualism and Intercultural Education Gabriele Khan and Viktoria Grumer</p>
	<p>University of West Hungary, Apaczai Csere János Kar Faculty Institute of Linguistics, Literature and Communication Magdolna Szilágyi and Stefan Giesing</p>
	<p>Immigration and Integration Centre, Sofia Tihomira Trifonova and Radostina Mihaleva</p>
	<p>Institute of Labour and Social Research, Vilnius Vita Petrušauskaitė and Monika Frėjutė-Rakauskienė</p>
	<p>Initiativgruppe e.V. (Intercultural Encounter and Education), Munich Sabine Bobisch</p>

2. Continuous professional development for teachers and supporting tools

At the initial stage of the project, the training systems in the respective countries as well as the models and methods of linguistic support and integration of children with migration backgrounds were analysed and compared. (NB: The results are listed in the regional report published as part of the project.) Based on these analyses, a training programme for the continuous professional development of teachers was developed which was to meet the needs in all the participating countries. The aim of this publication is to share the modules of the teacher training programme with those who were not directly involved in the project and to give them the opportunity to support their own development or to use it for teacher training.

The teacher training course was held in Bolzano, Hamburg, Gothenburg, Vienna, Klagenfurt and Győr with a total of 50 teaching staff who were then supported for seven months in their teaching. It was supported by *Teamsite* (a website provided for sharing experience, tips and materials), an email helpline and a regular newsletter on the subjects covered by the teacher training and any other issues beyond that.

3. Language development surveys

The teaching staff who took part in the teacher training course taught a total of 341 pupils whose countries of origin were predominantly non-EU member state third countries.

To ascertain whether there had already been any impact as a result of the teacher training even within the short duration of the project, a language development survey was conducted among the pupils involved at the start and on completion of the period when the teachers were supported by project workers. The language development survey focused on the area of basic morphological and syntactic skills in the area of literacy. The pupils were shown either a cartoon strip or a short cartoon film and composed a text about it which was then assessed in the Swedish-speaking region using Håkansson's profile analysis and in the German-speaking regions using Griefshaber's

profile analysis¹. Profile analysis based on Griefhaber represents – as does profile analysis based on Håkansson – a further refinement of profile analysis based on Pienemann and Clahsen². It is, however, only available for German-speaking areas, which is why the tool based on Håkansson – which closely follows Pienemann and Clahsen – was used for the Swedish language. In the absence of a corresponding instrument for the Hungarian language, it was not possible to conduct any language development surveys in Hungary.

By using language development surveys, the teachers were able to evaluate their pupils' morphological and syntactic skills. This enabled them to assess their pupils better (and more systematically). However, as the profile analyses related solely to the morphological and syntactic area, the University of Hamburg developed a more comprehensive instrument which took account of features that are specific to the narrative (i. e. the introduction of actants, clou, typical genre formulae, (in)direct speech, tenses, embellishment) as well as criteria relating to content (e. g. 'completeness', clarity) and criteria relating to structure (e. g. isolating type, linear type) in order to provide teachers with feedback in greater depth.

Due to the short period of support the teachers received through the project and therefore the brief interval between the first and second language development surveys, the surveys found that the teacher training had had no – or in some cases only minimal – measurable impact. This made it necessary to fall back on the evaluation of the training by teaching staff who regarded the training throughout as very relevant and useful.

-
- 1 Griefhaber, Wilhelm (2005): Language development diagnosis in second language acquisition: A functional and pragmatic foundation for profile analysis. Series of papers on multilingualism – Research Centre 538, University of Hamburg. Available for downloading as a pdf file at: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. Accessed: 23.8.2010.
 - 2 Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Editors): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, p.283-331.

4. Summary

In conclusion, it can be stated that in the countries and regions participating in the project it is absolutely essential to train teachers in second language teaching at universities and teacher training colleges as well as to provide in-service training in their day-to-day work and to support them in their teaching. Structured training is needed in the areas of: second and multi-language acquisition; well-grounded diagnostics aimed at promoting language development; linguistic typology and related error analysis; second language teaching skills in whole class teaching, and the intercultural learning implicit to the subject.

The LinguaINCLUSION Project shows that the need for such training exists in all participating countries and that this must be implemented systematically in order to achieve the successful inclusion of children with other first languages in European classrooms. Teaching staff need to be prepared for multiethnic and multilingual class structures and supported in working with these heterogeneous classes.

What is multilingualism?

Tatjana Atanasoska

(translated from German)

Multilingualism is a word that is on everyone's lips today. This chapter will therefore introduce a number of basic terms concerning multilingualism and show how multilingualism can be dealt with in school.

The Council of Europe has two different terms for multilingualism at the level of the individual and at the level of the social group¹:

- *Multilingualism* refers to the presence in a specific geographical area of more than one “variety of language”. The individual members of linguistic groups in such an area do not necessarily have to speak more than one language but may be monolingual, speaking only their own variety.
- *Plurilingualism* refers to the repertoire of varieties of language used by people and is the opposite of monolingualism. In some multilingual areas, some people are both monolingual and plurilingual. In the eyes of the Council of Europe, plurilingualism is any kind of multilingualism and not just simultaneous bilingualism or multilingualism from birth.

The German word *Mehrsprachigkeit* is the same for the two English words (*multilingualism and plurilingualism*); it should therefore be stated here that this chapter deals with *individual* multilingualism.

As has already been referred to on a number of occasions in various publications (e. g. in Auer/Wei 2011, p. 2), it is safe to say that more people in the world are multilingual than monolingual. Therefore, the majority of the world's population live in multilingual areas or countries. One of the frequently quoted examples is India, which in addition to Hindi and English has a further 21 official languages². However, people in India also speak many more languages as well. Two well-known examples in Europe are Switzerland (German, French, Italian and Rhaeto-Romanic) and South Tyrol (German, Italian and Ladin). With respect to German, it should be added that many peo-

1 See Council of Europe website at http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp.

2 See, for example, the Indian government website: <http://india.gov.in>.

ple in these two regions also speak a regional dialect as well as High German. Also in these two regions – as elsewhere in Europe – are various immigrant minorities who speak their language of origin. All school-age children and adolescents in such multilingual regions learn the official language(s) and, if they have a different family language, they speak this at home and with friends and relatives. They also learn one or more foreign languages at school (mostly with English as their first foreign language).

1. How do we become multilingual?

For many linguists, the answer to the question of the manner of multilingual language acquisition represents the key distinguishing feature of multilingualism. In most cases, a differentiation is made between two possible types of multilingual language acquisition (Auer, 2011; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone, 2006):

- *Successive*, i. e. acquiring several languages one after another.
- *Simultaneous*, i. e. acquiring several languages right from the start *at the same time*.

A “normal case” of simultaneous language acquisition is mostly when parents (or other carers) speak different languages and pass these on to their children or when children grow up in a country whose language is not their family language. The assumption is that the child comes into contact with the various languages through its parents and its environment simultaneously and on a day-to-day basis and acquires them. The stage at which the potential for simultaneous multilingual language acquisition is lost is the subject of intense debate among researchers³, but most assume that this occurs at the end of the infant years and the start of school education⁴. It is assumed that due to neurophysiological processes in the brain children no longer learn other languages as their first language after this stage, nor do the brain structures store these other languages as they do the first language.

The reason for this is that at this point even monolingual children have developed and consolidated their language system to such an extent that they are able to speak fluently. It is assumed that any kind of language acquisition after that (i. e. from the age of 2 or 3) follows other principles, as the brains of small children work in a different way to those of older children.

3 Examples of well-known investigations into the age factor in simultaneous language acquisition would include McLaughlin (1978), Long (1990) and Hyltenstam/Abrahamsson (2003).

4 There are researchers who believe that the ‘window’ of simultaneous language acquisition remains open until puberty.

Hence all other situations in which children and adults find themselves when they learn several languages fall under the category of successive language acquisition. It should be emphasised here that the difference between simultaneous and successive language acquisition is of particular linguistic interest. For the school, it is simply important to recognise that certain children are multilingual and that these children also need to be supported in their education.

2. Parents, children and languages

Various advisers to parents of multilingual children emphasise repeatedly that it is particularly important to speak their language of origin or the family language with their own children. Here, the principle of “one parent one language” is often cited (Nodari/de Rosa, 2006, p. 58; Triarchi-Herrmann, 2006, p. 103). Up until the 1970s, there were those (Triarchi-Herrmann, 2006, p. 78) who blamed the bilingual raising of children for their linguistic problems (e. g. for stuttering). Today, research findings (e. g. Baker, 2000) indicate that bilingualism or multilingualism does not exacerbate speech problems in children. As a result, it is encouraging to note that parents are increasingly being urged by nursery teachers and school teachers to bring up their children to be bilingual. However, care should be taken here to ensure that no parent is forced to speak their first language with their children if they do not wish to. There are many factors that influence parents in deciding which language(s) they should speak with their children. Moreover, today there are also more and more families where the parents have grown up to be bilingual and they then have to choose one (or even both) of their languages in order to pass these on to their own children.

It is worth mentioning the results of a research project undertaken by Katharina Brizić for their relevance to the issue of the language(s) passed on by parents to their children, in which she questioned 85% of elementary school children (i. e. primary school children in years 1-4) in Vienna on their languages. It was evident here that multilingual children often spoke to their parents in the language that their parents had passed on to them. However, with their siblings and friends they mostly spoke German or German and their family language. What was interesting, though, was that many children spoke a different language or another dialect with their grandparents to that used with their parents, i. e. it showed that in most cases bilingual parents choose the more prestigious language to pass on to their children. Thus it is often only the grandparents who pass on their dialect (which often has less prestige) or a language

such as Kurdish or Romani (which has less prestige at least in Austria) to their grandchildren.

As we can see from the following fictitious example of a multilingual child, it is not only the parents who are involved in which language(s) a child speaks and or how well they do so.

Armira is the child of a Bosnian father and a Swedish mother. Until her fourth birthday, she lived in Sweden and spoke Swedish at the nursery and with her mother. Her father spoke Bosnian/Croatian/Serbian (BCS) with her and her younger sister, who was 18 months old when they moved to Germany. Here, both children went to nursery fairly early. While at first Armira still spoke Swedish regularly with her mother and her sister, this changed when she went to school. In her class are many other children who speak BCS and she has made close friends with several of them. When Armira was 12 years old, she and her sister would speak to each other first and foremost in German. Armira's BCS is well-developed in relation to everyday language through her friends but her Swedish has only improved in terms of her receptive skills. Her little sister, on the other hand, hardly ever uses Swedish productively and very little BCS as her friends speak to her in German.

This example demonstrates that siblings, friends, school, leisure time and many other factors also influence children in their use of language and their choice of language. As already mentioned above, it is recommended that parents adhere to using their language even if their children do not use the family language – receptive skills in the family language are also a resource for children that they can always re-activate later. Regardless of which language parents choose to use, the important thing is to provide rich linguistic input. A great deal of speaking and reading should be done with the children – as well as singing. A rich use of the family language in different situations and for different purposes helps children to understand and acquire a wider vocabulary and more grammatical structures.

For many people who have grown up monolingual, it will perhaps be difficult to understand that the various languages in the life of multilingual children and adults also cover different functions, are often used differently with different people and in different contexts and play a different role in everyday life. Hence, in the 1980s Ingrid Gogolin coined the term *everyday bilingualism* (Gogolin 1988), which today has been expanded to *everyday multilingualism*. This term is not concerned with how well children speak their respective languages, but emphasises more that, for children, languages fulfil various functions regardless of their proficiency. Even if these languages are not spoken “perfectly monolingually”, these skills in several languages represent for children – and also for society – resources that are evident in everyday life. Here,

the school can and should serve as the first authority to highlight the value of multilingualism and provide opportunities to children to develop their multilingual repertoire further (see below).

Although in Europe it is often still assumed that the model for pupils' language skills is monolingualism, globalisation – together with the presence of autochthonous minorities⁵ in all countries of Europe – is having an effect, with more and more pupils being multilingual when they start school or becoming multilingual as a result of their school education. In addition to this, it is also the case for many people who have grown up monolingual that they need – and want – to integrate one or several foreign languages into their lives. It can thus be said that monolingualism as a way of living for the entirety of life is outdated. Skilled in only one language, it is difficult⁶ to cope with the demands of modern life.

3. Equally 'proficient' in all languages?

In most cases, additional (minority) languages are first passed on from the parents. The children's language skills in the language of origin or family language are important to families for a variety of reasons (Auer/Wei, 2011, p.4):

- Language(s) play a role in creating identity. Parents want to pass on their languages and speak to their children in their language.
- Language(s) have a value within the family in terms of the family's origin in that they enable the children to communicate with their extended families and with the people in the region of origin of their parents.
- Parents believe their children's language skills have a practical use which will benefit them in their working lives.⁷

Many families are therefore keen that their children should have a good command of the family language. In those cases where the family language is a minority language which is of little prestige in the country, this is of particular importance as these lan-

5 Autochthonous minorities are minorities who enjoy specific linguistic rights (and in some cases other rights) in a country. In Austria, for example, there are autochthonous minorities who speak Yiddish, Slovakian, Slovenian, Czech, Hungarian, Croatian and Romani.

6 I would say here perhaps that English is (still) an exception to this, but English-speaking people are increasingly discovering the value of multilingualism.

7 This also applies to children who have grown up monolingual and who then have to learn primarily a global language (particularly English) in foreign language-speaking nurseries and schools.

guages play no role (or only a marginal role) in the school context and in the world of work alongside the majority language of the country. Therefore, although almost all parents want to pass on their languages to their children, certain circumstances can hinder the process. Seen from a neurobiological point of view, it is not difficult for children (and also for a great many adults) to acquire several languages at the same time or one after another. However, the key to the level of proficiency they can achieve in these languages is the scope and quality of the input – and this is a particular challenge for parents and for the education system.

The nursery or school can – and should – provide rich linguistic input in the majority language. It is often emphasised that parents in particular can be a positive influence on the language acquisition of their children. Undeniably, a key factor here is how much and in what manner the first language(s) are passed on by the parents; and yet – as already mentioned above – parents are not the only factor involved in children's language skills. For example, it may be the case for children of parents who are separated that the children spend less time with the parent who speaks a different language. However, other factors that influence the language skills of the children in their family language(s) do not depend on the parents and cannot be totally influenced by the parents, such as:

- The number and language choice of siblings
- The language choice among the extended family and relatives
- The way in which the language is used in the family
- Whether the child is born in the majority language country or moved there later as a child or in adolescence
- The school and academic encouragement of the family language(s)
- Contact with friends and *peers* who speak to the children in the family language(s)
- Attendance at courses, clubs and similar where the family language(s) are used
- The development of reading and writing skills in these language(s) and the extent to which written media in the family language is used⁸
- The linguistic behaviour of the parents (Brizić, 2011) and how they use their family language(s) (for example, see also Triarchi-Herrmann, 2006).

In a number of these areas, parents can exercise linguistic influence at least until their children reach puberty; others depend on the particular circumstances in the respective country and in the respective region.

8 It is not the case for all family languages that the language passed on from the parents has a written form.

Even among monolingual children, adolescents and adults there are huge differences in linguistic proficiency. For multilingual children, the differences are considerably greater, as the factors influencing them are more disparate than for children who have grown up monolingual. The extent and type of support available at home and in institutions is different, and so too is the social prestige of different languages. Children are very capable of sensing how important their first language is for mainstream society.

However, it should be emphasised that any idea that only one type of “*balanced*” multilingualism of a very high level of proficiency is valuable (i. e. where a child – or adolescent or adult – is double monolingual) should be abandoned. If languages fulfil different functions for a child or adult (see “everyday multilingualism”), then they will normally be spoken with different levels of proficiency. Moreover, the linguistic proficiency of speakers in their languages changes according to their circumstances. What was still the second best language at the age of 18 can become a language that is no longer used at the age of 30⁹. These fluctuations in “being able” to speak individual languages do not, however, diminish their value in a person’s individual multilingualism, nor do they diminish their value for society as a whole.

4. Options for schools

The ability to acquire language is innate in all of us. We can learn several languages both as a child and as an adult. However, what is needed in all cases, regardless of whether we want to learn a first, second or foreign language, is an environment that provides rich linguistic input. For the majority language in a country, it is the job of nurseries and schools to support and extend the linguistic education of children and adolescents so that they can keep improving and thus become more proficient in the majority language. Even at nursery, all children come into contact with writing and numbers, and the main task in the first years of primary school is to build up children’s level of literacy and teach them the basic cultural skills of arithmetic, reading and writing¹⁰.

9 Jessner and Herdina provide a very graphic illustration of these fluctuations in linguistic ability (Herdina/Jessner, 2002). A well-known example which demonstrates that people can also lose their ability to speak their first language is that of Arnold Schwarzenegger who, after living for many years in the USA, speaks German with an American accent.

10 Of course in addition to this, all these institutions have responsibilities to fulfil towards the social upbringing of children.

In these educational institutions, the situation for monolingual children (who speak the majority language) and multilingual children begins to differ. Children who have learned the majority language as monolingual speakers are regarded in school as standard children – and teaching materials, curricula and the structure of lessons are designed with such children in mind. However, the linguistic situation has changed dramatically in recent years so that many children attending school are not monolingual speakers of the majority language. How a child has become multilingual is not important to the task of the school in preparing all children for a successful life in education and teaching all children the basic cultural skills. It is thus entirely obvious that the school needs to include a heterogeneous group of multilingual children into the lesson. Some of the many situations in which multilingual children become multilingual are outlined here as examples:

- A child with a different first language comes to school without having attended nursery school. Until now he has had very little contact with the majority language as his family has a great many relatives and friends who communicate with the child in his first language.
- At the age of four, a child with a different first language goes to a nursery school where only the majority language is spoken. As well as attending nursery school, she also goes to a music club and gym club where the majority language is also spoken.
- A child of school age moves with her parents to another country and comes directly from a different linguistic region and school culture into a new school where only the majority language is spoken.

It is, of course, the case that children for whom their first language is the majority language also have very different levels of linguistic proficiency, although this variability is considerably greater among multilingual children.

The question then arises of whether in fact the *immersion model* can be used as a model of success in the regions of Europe as the best way to provide support in school for children with other first languages as well. *Immersion* is a programme where first and foremost the children of the linguistic majority are taught a prestigious second language (for example, English or French at bilingual schools). This is referred to as being immersed in a language, hence the name. However, the first language that is common to the children plays a role in the teaching here, as it is also a taught subject and all the teachers speak both languages. Very often, the children come from similar educational backgrounds and continue to be provided with extensive support in their first language at home including the written form. The second language should never replace the first language here but be added to it (Johnston, 2007, p. 24).

However, for children of linguistic minorities in Europe in mainstream education the situation looks very different, particularly when they do not speak a recognised global language as their first language. Their (migration) first languages are barely perceived at school. Teachers only speak the majority language with them and rarely have knowledge of the first languages of the children. The unstated objective of school education is that the children come up to the same linguistic standard as the monolingual children¹¹. By and large, children with a first language other than the majority language are perceived as struggling academically. As a result, it cannot be said that today's academic model of the monolingual school complies with the immersion model. There are, of course, bilingual schools which use the immersion model, but this is not applied across the board and not for all languages. Therefore, as the monolingual school does not offer immersion for children but the children are taught exclusively in the majority language, the term *submersion*¹² is applicable. The multilingual children are "submerged" at school in the majority language and, although they are supported by projects and teachers to enable them to succeed in the majority language, this is not provided in the same organised and planned manner as for immersion programmes.

An important task that the school has to fulfil is to encourage and support children in developing their *literacy*, i. e. in their reading and writing skills. This area of language is given over to the language in which children are educated as referred to above and has a special role in the modern world as the new media are extremely text heavy. Often, multilingual children can read and write in the majority language but not in their first language (or languages; see Auer/Wei, 2011, p. 6, for example). Sweden as a European country is addressing this problem and for children with a different first language offers teaching in this language which will allow these children to develop literacy skills appropriate to their age in their first language as well¹³. Also, there have always been and are programmes running in various countries which aim to build up children's bilingual literacy and thereby allow them access to two linguistic literary systems.

Various initiatives in education and teaching skills are available to give positive value to children's multilingualism and to demonstrate to multilingual and monolingual children the importance and value of linguistic skills¹⁴. A good opportunity to demonstrate the wealth of first languages in a school is provided through the activities

11 Gogolin calls this the "monolingual habitus" of school. The school does not take account of the needs of multilingual children and teaches all children as if they were monolingual (Gogolin, 2008).

12 Hence, the term *submersion*.

13 See <http://modersmal.skolverket.se/>.

14 For a compilation of lesson ideas, visit <http://marille.ecml.at/Description/tabid/1413/language/en-GB/Default.aspx>.

for the UNESCO's International Mother Language Day (on 21st February) or on the Council of Europe's European Day of Languages (on 26th September).

The multilingualism of children with a different first language is also developed at school by the fact that all children have to learn at least one foreign language. There is an additional need for action here, as these children are not starting to learn a new language from the majority language only. However, the teaching resources for the foreign languages that are traditionally taught in school – English, French, etc. – are designed for monolingual learners and so reference is always made to the majority language. In view of the linguistic variety present in many European classrooms, it would be advantageous if this approach were given fresh consideration and suitable teaching resources were developed.

5. Summary

To conclude, it should be emphasised once again that multilingual children are to be found in all European schools. Multilingualism covers a broad spectrum, including how children grow up and live as multilinguists and how proficient children are in the individual languages. A number of ideas relating to education and teaching skills have already been developed to respond to this heterogeneity. But it still remains a challenge for schools to enable all children to have a successful education regardless of their linguistic or socio-cultural background.

Literature

- Auer, Peter/Wei, Li (2009): Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Auer, Peter/Wei, Li (eds.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (Handbooks of applied linguistics; 5) Berlin/New York: de Gruyter, 1-14.
- Baker, Colin (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brizić, Katharina (2011): "Best success through language loss?". Lecture at final conference of LINGUALINCLUSION in Vienna, 26. and 27. May 2011.
- Europarat (k.A.): *Council of Europe language education policy*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp (Zugriff am 12.06.2011)
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (eds.): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-588.
- Johnstone, Richard (2007): Characteristics of immersion programmes. In: Garcia Ofelia/Baker, Colin: *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, Michael (1990): Maturational constraints on language development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-268.
- McLaughlin, Barry (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Karin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nodari, Claudio/de Rosa, Raffaele (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Acquiring a first, second and foreign language

Sabine Wilmes

(translated from German)

Language acquisition is a very complex phenomenon which incorporates various levels of the language system. When children acquire a language, they need to learn to distinguish the sounds of this language from each other and to produce these sounds themselves (*phonological system*). Moreover, they acquire the inflection and rules of word formation of this language (*morphological system*) and also the regularities of its syntax. Their lexicon needs to be built up (i.e. vocabulary, meaning and phraseology), and *discursive* skills, such as conversational skills, also need to be acquired. Finally, gestures and facial expressions also play a major role. Children need to acquire all these skills so that in each case they can be used for language reception and production. The skills that need to be acquired are covered in greater detail in this publication in the article by Maike Prestin and Angelika Redder. At this point, however, we will focus on the conditions of acquisition.

You are probably wondering why first and foreign language acquisition are also covered in this publication. This serves to distinguish first and foreign language acquisition from second language acquisition and to make you aware of the special aspects of second language acquisition.

As the focus of this publication is on second language acquisition and the teaching skills required for second language acquisition, at this point we provide only brief asides on first and foreign language acquisition which will clarify the differences between first, foreign and second language acquisition and the significance of first language acquisition when acquiring a second language. Above all, this article looks in detail at the different forms and various conditions of second language acquisition.

If you stop and consider the various kinds of contexts where people become proficient in various languages, the first thing that might spring to mind is learning a foreign language at school. Other possibilities are, for example, the fact that your parents speak other languages or that your family migrated to a region where a different

language is spoken. Unless you live in a minority region, this additional multilingualism context might not perhaps immediately occur to you. People who live in regions such as South Tyrol, Lusatia, the German-speaking community in Belgium, Catalonia and the Basque country are frequently multilingual because at least two languages are spoken in their local area.

Multilingualism is therefore multidimensional. We acquire and learn language(s) all our lives. However, age appears to be a factor in the way in which these processes take place. Neurolinguistic investigations (Friederici, 1998) have shown that certain neurophysiological structures which are important for language acquisition only exist up until a certain age and are no longer accessible when acquiring a language later on. The “age factor” and the way in which a language is acquired are therefore also reflected in the description of the forms of language acquisition. As demonstrated below, three factors are of particular importance for defining *first language*, *foreign language* and *second language*:

- The point of acquirement
- Guidance through teaching
- The level of proficiency achieved

I will now attempt to differentiate the three terms on the basis of these three factors. Given the different contexts in which people “become proficient” in two or more languages, this is not a simple matter.

1. Definitions: first language – foreign language – second language

For these three definitions, we first have to differentiate between *learning* and *acquiring* a language. This difference relates to the “guidance through teaching” factor.

Language *acquisition* is understood to be the non-taught – i. e. non-guided – natural acquisition of a language which takes place implicitly. This is the way in which children acquire their first language(s). They do of course obtain a certain linguistic input from their surroundings, but no teaching is involved. Quite the opposite in fact: it is virtually impossible for external factors to influence first language acquisition in the early years of childhood. In most cases, linguistic correction by adults has only very limited success (Butzkamm/Butzkamm, 2004; Pinker, 1998).

On the other hand, when a language is *learned*, this takes place with guidance. As a rule, this “guidance” is provided through teaching; however, it can also be provided by using materials with which you can attempt to teach yourself a language.

This “acquisition/learning” dichotomy goes back to Stephen Krashen (Krashen, 2003), who also attempts to bring together the findings from both areas.

“He [Stephen Krashen] reports on observations which demonstrate that learning is ‘harder’ than acquisition in a great many ways; on the other hand, acquisition is possible even in lessons when as natural a learning environment as possible is created. Above all, this is possible where optimum input is provided, i. e. when the linguistic material is structured ... in such a way that the learner is able to fit a greater amount of known language and an amount of new language into their existing store of knowledge in a natural way. Moreover, affective (i. e. emotional) barriers need to be removed as far as possible.”

(Bausch/Christ/Krumm, 1995, p. 428 ff.)

You come closer to defining first language and second language when the difference between learning and acquisition is taken into account, i. e. the factor relating to guidance through teaching.

In linguistics, we refer to the first language as L1 (L = language). The term *mother tongue*, which is heard in everyday speech, tends to be avoided by academics. The term was borrowed from the medieval Latin *materna lingua*, which was the language of people who were illiterate. The Council of Europe considers this as follows:

“First language is the term of academic origin used to refer to what is generally understood by the term mother tongue. [...] Mother tongue is the corresponding everyday term which, however, has affective connotations, such as family and origin, that are not present in the term first language. Furthermore, it is not always correct since children do not acquire their first language only from their mothers and they may acquire several first languages (two or more) simultaneously in multilingual family environments. ‘Native language’ and ‘heritage language’ are other terms used in this sense and they also have similar associations with a group to which one belongs, with which one identifies. It will be noted that the linguistic variety in which one may define one’s belonging to a group is not necessarily the first language, but may be a variety acquired later on.”

(Council of Europe, 2007, p. 51).

To start with, the first language is the language in which carers communicate with the child before and after the birth of the child. If the carers speak different languages, a child may of course have more than just one first language. The child acquires these, however, without having to be taught specially. The acquisition of a first language occurs first and foremost through the linguistic input that the child receives through

interacting with its carers and the wider environment. Apeltauer (1997) estimates this input to amount to approx. 9,000 hours up to the age of three.

Nor should it be thought that first language acquisition ever comes to an end. Even in adulthood, e.g. on starting work, many new words may be learned, and the language used in a professional context differs to everyday language beyond vocabulary. Nevertheless, with respect to the proficiency which is achieved in the first language, it can be said that a “perfect” command of the first language is achieved. Klein (2001) explains how “perfect” should be understood in this respect:

“What ‘perfect’ does not mean here is that linguistic capacity has already reached its highest conceivable peak: not every German at the age of fourteen writes like Goethe at the age of forty; what is meant is that each normal person has a command of language around the time of puberty which is not noticeably different to that of their social environment. In this sense, therefore, the command that an unskilled worker with a vocabulary of 500 actively used words and simple but clear syntax has of a language is ‘perfect’, but not on the other hand the command of a foreign student who researches Goethe with a vocabulary of 5,000 actively used words and highly complex – although sometimes incorrect – syntax and a noticeable accent.”

(Klein, 2001, p. 604 ff.)

Therefore, when attempting to define first language acquisition in respect of the three factors mentioned above, it can be said that it is a process which is not guided by teaching, starts even before birth and leads to a “perfect” command.

On the other hand, a foreign language has to be learned. This mostly takes place within extreme time constraints (e.g. three lessons a week) in institutions such as school or at a language school; in other words, at an age when first language acquisition is already well advanced. Another important factor in learning a foreign language is that it is a language which is mostly not spoken in the learner’s environment. Therefore, the learning of a foreign language is often experienced as “unnatural” compared to first language acquisition. The linguistic input for foreign language learning is frequently extremely simplified and heavily classroom-based. As a rule, these circumstances result in an individual not having as “perfect” a command of a foreign language as they do of their first language.

But how do we now categorise the term “second language”, which is our main focus here? This term is the most difficult of all to define. It could be understood as the language that was learned or acquired second. But that doesn’t always have to be the case.

As a rule, a second language is acquired after the first language from the age of four or later on. McLaughlin (1984) and Klein (2010) speak of *bilingual first language acquisition* with respect to the acquisition of two languages in the first three years of life and of *successive second language acquisition* later on.

What is important in differentiating between a foreign language and a second language is that second language acquisition takes place in the target language culture (Henrici/Vollmer, 2001, p. 8), i. e. the second language is acquired in a region where this language is also spoken. This also means that the second language has further significance as a foreign language, as proficiency in this language is important for living and “surviving” in the target language culture. Rösler only speaks of a second language when this “plays a key role in the attainment, maintenance or change of identity of the learner and (...) [is] of direct relevance for communication” (Rösler, 1994, p. 8).

With respect to the factor relating to “guidance through teaching”, second language acquisition is not as clear-cut as first language acquisition and the learning of a foreign language. As a rule, acquiring a second language proceeds without guidance. However, if we look at how this is handled in various school systems, we frequently find remedial classes and even separate classes for second language learners. Nevertheless, it should also be assumed that when lessons are held in the second language the majority of linguistic skills are practised outside separate second language lessons through interaction with speakers of the language.

Also, the factor relating to “proficiency” in relation to the second language cannot be defined as clearly as for the first language. There are second language speakers whose proficiency is no different to that of first language speakers, and there are other second language speakers who are only partly proficient.

By bringing these principles together, we can create the following model for defining the terms first language, second language and foreign language which takes into account of the factors relating to “point of acquirement”, “guidance through teaching” and “level of proficiency”:

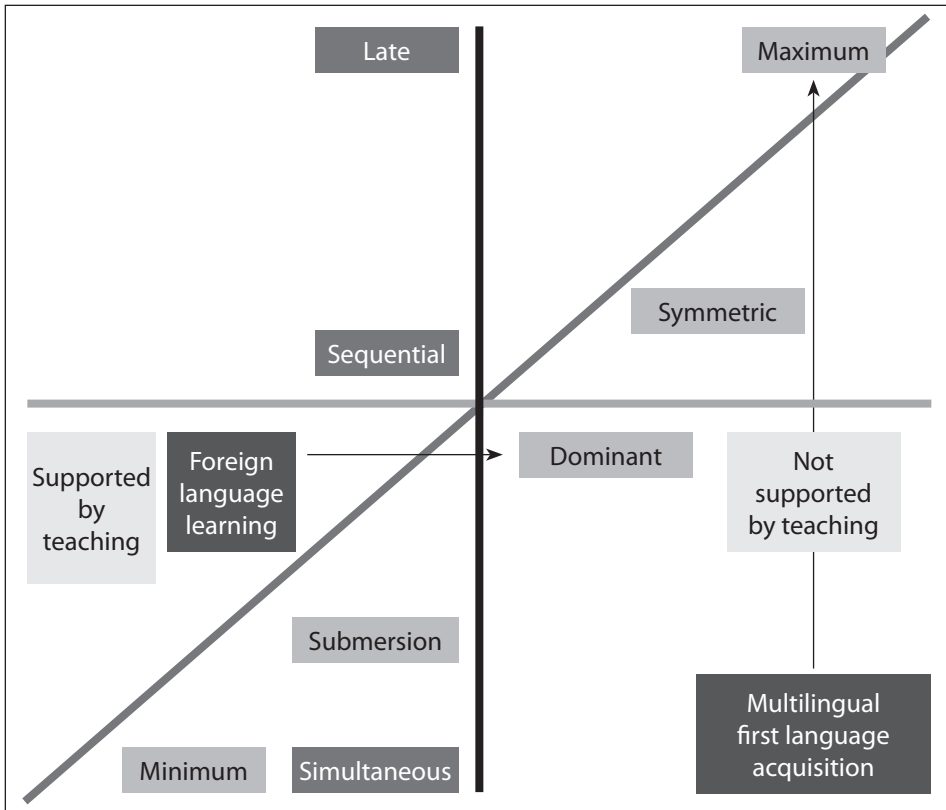


Fig. 1: Learning a foreign language and multilingual first language acquisition in the bilingual and multilingual dimensions (based on Bausch, 2007, pp. 440-442; taken from Boeckmann, 2010)

The terms first language, second language and foreign language cannot therefore be easily distinguished from each other. The term second language is the most difficult to define and requires other factors to be highlighted.

2. Forms of first and second language acquisition

Even when we define the terms first language, second language and foreign language, it is noticeable that the transitions between them are fluid and that there are different forms of acquisition which we will now examine in more detail with the aim of achieving better differentiation.

When language acquisition only takes place in *one* language, we refer to this as *monolingual first language acquisition*. This type of language acquisition occurs mostly in children whose parents speak the same language and have not migrated to a country with a different language.

We refer to *bilingual* or *multilingual first language acquisition* (also referred to as *simultaneous second language acquisition*) when two or more languages are acquired at the same time from early childhood, i. e. before the child's fourth birthday (see above).

We describe as *successive second language acquisition* the acquisition of a second language after the child's fourth birthday. This type of acquisition is frequently to be found, for example, among children of migrant families who only come into contact with the language spoken in the region when they start attending an educational institution. The majority language is the language which is acquired at nursery school or primary school which frequently also becomes the dominant language. In such cases, a *transitory bilingualism* often also develops due to the fact that, in many cases, it is only in this language that these children acquire a written language and the areas of life where this language is used gradually widen. Transitory bilingualism states that after a certain time the first language which in early childhood is more pronounced than the second language becomes less pronounced as certain linguistic actions which are acquired at school, for example, cannot be expressed at all or as spontaneously in the first language. Therefore, in transitory bilingualism the language which was originally dominant becomes the weaker language and vice versa (Apeltauer, 1997).

Most bilingual people perceive that one language is the dominant language and the other language is the weaker one. This is described as *normal bilingualism*. In many cases, these people have acquired their second language in successive form, i. e. after their fourth birthday.

In only a few cases do we see a *balanced bilingualism*, where there is a very good command of both languages – with virtually no difference. This type of bilingualism is frequently attained by people who have acquired two languages simultaneously. These people can switch easily from one language to the other without constraints, as can *normal bilingual speakers* as a rule, which is described as *code-switching* (Apeltauer, 1997).

When a second language is not acquired or a foreign language is not learned until adulthood, it may be the case that the language is learned very well. However, it is also possible that the linguistic skills are not very well developed, depending on the relevance of the language to the individual.

3. Negative influences in second language acquisition

The acquisition of two or more languages often meets with disapproval, particularly in multilingual regions where ethnic – and therefore in most cases also linguistic – conflict exists. But persistent myths have also grown up over time surrounding second language acquisition outside these multilingual regions as well. These myths included the belief that multilingualism is an extreme exception; that code-switching by multilingual people is a sign of incompetence, and that it is asking too much of children for them to acquire several languages. Today, these myths have been disproved. However, children who are growing up multilingual and monolingual can experience problems with acquisition that need to be recognised. We will therefore examine here in detail the phenomenon which is frequently referred to *semilingualism*. This term was coined by Hansegård at the end of the 1960s (Hansegård, 1968) but needs to be used with care. The term used in German-speaking regions translates literally as *(double) half-language capability* which makes it clear that proficiency in one or both languages is not age-appropriate where semilingualism refers solely to cognitive and academic linguistic skills.

Such semilingualism might arise, for example, when starting school, when for some bilingual children the formerly stronger language becomes the weaker language and vice versa (see “transitory bilingualism” above). In many cases, this sudden reversal can result in both languages not being developed to an age-appropriate level and (double) semilingualism appears as reduced linguistic proficiency both in the first and the second language. Indications of this might be a limited vocabulary, incorrect pronunciation, mixing up of the two language systems and so on.

However, *double semilingualism* in particular can be difficult to diagnose for most teaching staff, as they as a rule only have experience of the child’s skills in one of the two languages. Furthermore, where semilingualism is suspected, the teacher needs to keep track of the child’s skills. What is often noticed by the teacher are frequent problems with vocabulary and syntax. However, if we were to count up all the words that a child who is growing up bilingual uses in their two languages, as a rule we would find that the bilingual child uses more words than a monolingual child of the same age. It is therefore important to look closely and use the term semilingualism with extreme care, as it often renders a distorted picture of the stage of development and capability of a bilingual child.

Retaining and nurturing children’s first language in classes held in the language of origin has proved to be a good way of preventing semilingualism (de Cillia, 1998).

4. Theories of first and second language acquisition

Finally, I will briefly examine a number of theories relating to first and second language acquisition. In recent decades, many academics have been concerned with language acquisition – and somewhat later with second language acquisition as well – which has led to various language acquisition theories.

A fundamental question underlying these theories is whether language acquisition is innate or acquired. Exponents of *nativism* such as Noam Chomsky (Chomsky, 1959) assume that we possess an innate language acquisition mechanism. *Cognitivists* such as Jean Piaget (Piaget, 2003) assume that language acquisition is dependent on cognitive development. Exponents of *interactionism*, on the other hand, follow Jerome Bruner (Bruner, 2002), for example, and assume that early interaction between the child and the carer is fundamental to language acquisition. All these theories have made important statements about language acquisition, which is why integrative approaches, as described for example by Barbara Zollinger (2000) and Hans-Joachim Motsch (1995), attempt to take account of the various theories.

I would like to examine in closer detail the theories regarding second and foreign language acquisition. Three main hypotheses are influential in this area. We still have no one standard acquisition theory, as second language acquisition is considered by different disciplines and from different theoretical perspectives, which in turn take account of different data. However, there are still a number of insights into second language acquisition processes to be gained by applying the “Big Three” theories.

5. Contrastive hypothesis

In the *contrastive hypothesis*, which was introduced in 1947 by Fries and developed in 1957 by Lado, the first and second languages are set in contrast to each other. At the centre of this hypothesis, therefore, is not the individual acquiring the languages but the two language systems which have commonalities and differences. The exponents of this hypothesis, who are guided by behaviouristic concepts, assume that linguistic behaviour is determined by certain practices which are described as *habits*. Therefore, it is assumed that such habits were acquired in the first language and are carried over to the acquisition of a second language. This assumes that all the structures that are similar in the first and second languages are easy to acquire, as a *positive transfer* takes place. For example, the Italian structure “*Abito in Italia.*” is easily carried over

to the English structure “*I live in Italy.*”. However, there is a problem when it comes to stating age, as this has to be expressed in Italian with the verb *avere* (to have): “*Ho 12 anni.*”, but in English with the verb *to be*: “*I am 12 years old.*” The resulting erroneous transfer is referred to as a *negative transfer*.

Many investigations have proved that these types of transfer arise; however, not all errors by any means can be explained by negative transfer.

Furthermore, it is a simplification to assume that similar structures facilitate the acquisition of other languages while different structures exacerbate acquisition. Empirical data, obtained, for example, from German-speaking learners who are learning Dutch, show that a lack of contrast can also lead to all sorts of difficulties.

Moreover, the contrastive hypothesis does not take *intralingual mistakes* into account. Intralingual mistakes are mistakes which arise, for example, when structures that have been acquired in the target language are transferred to other structures in the target language, even when they are not applicable. Other intralingual mistakes arise, for example, when more difficult forms are simplified or reduced.

The contrastive hypothesis is inadequate as a one-off hypothesis for second language acquisition; however, it highlights why it is useful to be familiar with the structures of the pupils’ first language so that sources of mistakes can be identified.

6. Identity hypothesis

The *identity hypothesis* put forward at the end of the 1960s by Dulay and Burt is based on learner data taken from unguided second language acquisition. Using this data, Dulay and Burt showed that only a few mistakes made by learners in their second language could be traced back to a major contrast with the first language. The data highlighted that it was far more likely that the structures of the target language were the key to the mistakes.

Dulay and Burt then developed the thesis that the process of second language acquisition is determined by certain mental strategies which can be found in both first and second language acquisition; hence, the name: the identity hypothesis.

Strategies such as the simplification of complex language structures or the over-generalisation of certain rules (e. g. using the rules for forming the past tense of regular verbs to form irregular verbs: **he goed* instead of *he went*) are found in both first and second language acquisition.

For the first time, the research focused on the individual and not just on the linguistic structures.

However, the transfers identified by the contrastive hypothesis cannot be explained using this hypothesis, which is why these two hypotheses are supplementary and also why other learning processes must not be excluded.

7. Interlanguage hypothesis

In 1972, Selinker – also on the basis of empirical data – developed the *interlanguage hypothesis*. However, unlike Dulay and Burt, he assumed that first and second language acquisition and foreign language acquisition, on which he based his investigations, must differ substantially from each other as the results differed from each other. In his opinion, the differences result from the fact that in first language acquisition a *latent language structure* is activated, whereas in L2 acquisition after puberty (his investigations covered this period) a *latent psychological structure* is activated for the purpose of resolving problems in general and not specifically for language structures. Into this structure Selinker integrates the learning processes postulated by both the contrastive and the identity hypotheses. Furthermore, he also includes learning strategies for the acquisition of target language structures and communication strategies which enable learners to communicate effectively.

In Selinker's theory, for the first time learner speech has its own status which ranges between the first and second language, may be unstable and may in the interim remain stationary (i. e. fossilised) at a certain level in specific areas, but which always continues to develop into the target language.

Based on the interlanguage hypothesis, skilled language teachers assume that every object of learning can be successfully taught with optimised teaching. However, there are still no scientifically proven results to support this.

8. Summary

We can, of course, only provide a brief insight here into second language acquisition theory and the difficulties encountered in describing the various forms of language acquisition. This is partly due to the fact that second language acquisition is a very heterogeneous field. However, teaching staff who teach multilingual classes need background knowledge about the processes of second and foreign language acquisition and should be made aware of the many different acquisition situations of multilingual children. I hope I have been able to provide you with a foundation stone for this knowledge.

Literature

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5., unveränderte Aufl. Tübingen u. Basel: Francke Verlag, 439-445.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel u. München: Langenscheidt.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern et al.: Verlag Hans Huber.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Skinner's 'Verbal Behavior'. In: *Language* 35, 26-58
- Cillia, Rudolf de (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (ed.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Hansegård, Nils Erik (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Henrici, Gert/Vollmer, Helmut Johannes/Finkbeiner, Claudia/ Grotjahn, Rüdiger/ Schmid-Schönbein, Gisela/Zydatiñ, Wolfgang (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: *ZFF* 12 (2), 1-145.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 604-616. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Wolfgang (2010): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, 3., unveränderte Aufl. Königstein/ Ts.: BeltzAthenäum.
- Krashen, Stephen (2003): *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH, et al.: Heinemann.
- McLaughlin, Barry (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1: Preschoolchildren. Hillsdale, N. J.
- Motsch, Hans-Joachim (1995): Emotionales Lernen in der Sprachtherapie – Luxus oder Notwendigkeit? In: *Logos Interdisziplinär*, 3(4), 152-261.
- Lado, Robert (1969): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim et al.: Beltz.
- Pinker, Steven (1998): *Der Sprachinstinkt – wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knaur.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Zollinger, Barbara (2000): *Spracherwerbsstörungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Basic linguistic skills and linguistic actions

Maike Prestin / Angelika Redder

(translated from German)

Language is a form of human action – a truly complex form of action which has also been adjusted to the changing conditions of social interaction during the course of history. Linguistic action is always interactive and is therefore only functional and in that respect “a living action” between the speaker *and* the listener; it serves their communication needs.

In order to become proficient and confident in this communication resource – language – for a wide range of practical purposes, the linguistic participants need to acquire an equally complex spread of linguistic skills. In actual speech – in linguistic practice in general – these skills work together. When analysing them, however, it proves useful to separate them systematically. In order to identify methodically the dimension in which this collaboration of linguistic skills does not work for an individual speaker, for example, or whether entire dimensions are underdeveloped, a theoretical identification of all the skills linked to linguistic action and their interrelationships is required. Up until now, many language development surveys and language support initiatives have focused on a few selected linguistic sub-areas only, such as vocabulary (lexicon) and grammar as well as sound and letter – not least because they are easily recognisable at the linguistic surface. However, this results in the linguistic capability which we expect of members of society being considerably condensed. The concept of *basic linguistic skills* (Ehlich, 2005), on the other hand, attempts to do justice to the complexity of language and illustrates the dimensions of a spread of skills and their interrelationship. Language acquisition takes place as the acquirement of various skills which are also interdependent on each other – for children, this takes place in the course of actual interaction with an adult carer or among each other, from birth onwards and in one or two first languages (Garlin, 2008; Komor, 2010; Leimbrink, 2010).

Seen from such a pragmatic point of view, the basic linguistic skills which develop by adolescence into advanced skills consist of the following:

- Phonic skills [phon: *Greek for sound, tone, voice*]
- Pragmatic skills I and II [pragma: *Greek for action*]
- Semantic skills [sēmantikós *Greek for significant*; semantics: the study of meaning]
- Morphological and syntactic skills [morphē: *Greek for form*; *the Latin is logos*: speech, reason; *śyntaxis*: Greek for arrangement]
- Discursive skills [discursus: *Latin for running about, intercourse, conversation*]
- Literacy skills I and II [littera: *Latin for letter*]

For a better understanding of this, we list below the concise descriptions provided by Ehlich himself (2005, 2008a, 2008b). The sections quoted in the following chapters 1 and 2 are taken from Federal Ministry of Education and Research publications (Vol. 11 and Vol. 29/I+II in the “Empirical Education Research” series), which are available for downloading free of charge. (For more detailed information, please refer to Ehlich 2005a and Ehlich et al. 2008a, b in the bibliography). A brief summary is given in §1.3 of how the acquirement of basic linguistic skills for learners of German as a second language can be configured accordingly (Ehlich, 2008b, Chaps. 7-10).

1. Brief overview of basic linguistic skills

Ehlich’s short definitions of the skills are as follows (2005, p. 12):

1. *Receptive and productive phonic skills* (Sound differentiation and production, acquisition and target language production of suprasegmental and prosodic structures; other forms of paralinguistic discrimination and production)
2. *Pragmatic skills I* (The ability to identify the intentions of others from their use of language and to respond appropriately to them, as well as using language appropriately to achieve your own intentions)
3. *Semantic skills* (The ability to establish receptively and productively how linguistic expressions are assigned to elements of reality and elements of perception)
4. *Morphological and syntactic skills* (The increasing ability to understand and produce complex linguistic forms, combinations of forms and words and combinations to create sentences and combinations of sentences)

5. *Discursive skills* (The ability to acquire formal linguistic cooperative structures; to speak in a manner which is egocentric and accompanies actions and to use cooperative language in conjunction with physical actions, to provide narrative and to develop scenarios through communication when playing and pretending)
6. *Pragmatic skills II* (The ability to recognise the embedding of action references in different social realities and to use the appropriate means for influencing these realities to your own ends through communication)
7. *Literacy skills* (The ability to recognise and produce characters, convert verbal into written linguistic products and vice versa; includes the development of the written form, reading ability, orthography and written textuality, as well as the development and expansion of linguistic awareness).

These basic skills outlined by Ehlich cover linguistic abilities which until now have been largely omitted, and it applies in particular to the discursive and pragmatic basic skills. There are thus virtually no investigative tools or support programmes for them (Redder et al, 2010, Chaps. 3-5). Discursive basic skills are essential for dealing cooperatively with interactants, i. e. the ability to put yourself as the speaker in the position of the listener, but also as a listener to follow the speaker's train of thought, to respect each other as partners in interaction and so on; in other words, it is not about certain discursive or verbal abilities, but the basis on which they are used in interaction. In today's popularisation of science in the media, reference is often made with respect to this to the "*theory of mind*" or the ability to cooperate based on mirror neurons in humans. The partial differentiation between basic skills (or *BS* for short) I and II is due to the fact that our linguistic action today is largely characterised by certain institutional conditions which determine how we act and is in fact modified and even totally restructured so that – for the biographical development of children and adolescents – the transition from the institution of the family to that of the nursery school and then to that of the educational institution, which should indeed prepare them for many of society's institutions, is precisely all about such reskilling.

2. More precise definitions of basic linguistic skills

Ehlich/Bredel/Reich go on to explain the BSs in the first introductory volume of the reference work as follows:

“The purpose of separating out linguistic action according to different basic skills is to understand language comprehensively as a means of social interaction and also in particular to expose such sub-areas that up until now have received relatively little attention from researchers.

“The differentiation of basic skills is an analytical differentiation. In reality, the individual basic skills are linked to each other: they interact with each other in linguistic action. This is important both for acquirement and for support. Language acquisition only really succeeds when the different skills interact to equip the speaker for comprehensive linguistic action. The basic skills are defined as follows:

“*Phonic basic skills* are the essential basis for linguistic communication in the non-literate, i. e. verbal, area. If these are not acquired, the spoken language as a whole cannot be acquired. Phonic basic skills include the perception, differentiation and production of sounds, syllables and words as well as the acquisition and target language production of comprehensive intonational structures (e.g. word and expression prosody). The acquirement of phonic skills is already provided for at the prenatal stage and as a rule is largely complete within the first year of life.

“*Pragmatic basic skills* I form the communication basis for the acquisition of language. They are first developed in the early interaction of children with their closest carers (mainly parents and siblings). Children learn to identify the intentions of others they interact with from their use of language; at the same time they acquire the ability to use language appropriately themselves to achieve their own intentions. Children acquire elementary *patterns of linguistic action*. They become familiar with and use linguistic resources for this. An important area of pragmatic basis skills I is the development of a ‘theory of mind’ and its linguistic implementation: as children become older, they learn to differentiate between their own perspectives and those of others they interact with and to construct their linguistic action accordingly. This ability, for example, plays an important role in *listener orientation*.

“*Semantic basic skills* relate to the large sub-area of word acquirement; however, they also support concept formation and the transfer of meaning (in *metaphors* and *figures of speech*) as well as identifying the meanings of sentences which arise through the interplay of the meanings of words and the combination of words in the sentence. Children start to produce their first words at the age of about one year; the differentiation of vocabulary extends in certain areas (e.g. specialist terms and metaphors) into school age and adulthood. We know practically nothing about the dynamics involved in acquiring the meaning of sentences.

“*Morphological and syntactic basic skills* are used to acquire the traditional area of grammar. These skills are acquired in very different ways due to the configuration of individual languages which is specific to the type of language involved. This means that children acquire

significant skills up until their sixth birthday, specifically in the area of syntax (e.g. the position of words in a statement) and the area of morphology (the formation of new words [*child – childish*] and the formation of word forms through *inflection* – or modification – [*come/comes*]). More complex syntactic phenomena (e.g. the passive tense) are acquired to some extent at school age.

“*Discursive basic skills* firstly concern the basic structures of formal linguistic cooperation (e.g. the device of turn taking) without which communication as (at least) dyadic interaction cannot succeed. These processes are already practised in the first year of life prior to speaking and become differentiated through to school age (e.g. the way the change of speaker is organised in institutions). As well as acquiring these somewhat formal structures, discursive basic skills also cover the capacity for complex purposeful linguistic action with others. Developing scenarios for play through communication enables language to be tried out with children of a similar age. Acquiring narrative skills represents a main sub-area of discursive basic skills which starts at around the age of three and continues to develop through to school age – not least also as a result of the requirements in school for written narrative work.

“*Pragmatic basic skills II* cover children’s pragmatic skills which become relevant on entry to an educational institution (as a rule, the creche or day care centre and later on the school). They differ systematically in this respect from pragmatic basic skills I, which are directed at communication in the largely family setting. Pragmatic basic skills II cover, for example, the ability of children to differentiate between the purpose of *teacher questioning* in the lesson and the purpose of a question asked by a parent at home or by other children in the playground. For children, acquiring appropriate linguistic resources for use in different social realities represents an important step in their linguistic development. On the other hand, if these basic skills are not acquired, this results in considerable difficulty.

“*Literacy basic skills I* relate to pre-literacy early skills and the introduction of children to writing. This first involves the recognition and production of characters – most children start with this at pre-school age – as well as the transfer of verbal language products into written products and vice versa and also includes initial encounters with texts (through reading out loud and the related follow-up).

“*Literacy basic skills II* covers the recognition and use of orthographic structures in reading and writing as well as the development of written textuality. A further aspect of literacy basic skills II is the development of an awareness of language which is advanced through writing activities.”

(Ehlich/Bredel/Reich, 2008, pp. 19-21)

These remarks make it clear beyond this brief summary that, when it comes to the linguistic skills expected in school, there is much more to consider than linguistic units at word level – not only their meaning on the one hand and changes in inflection, but also combinatorics with other words right through to the sentence. There is much more of a requirement for speech acts as well as linking them to discourses and text. And these larger units of linguistic action are formed from smaller ones so that a com-

plex interdependency exists between them. Hence the reference again to separating basic skills merely for the purpose of analysis:

“The individual linguistic skills within the spread of skills are closely linked to each another; they interact in specific linguistic action. Improvements in proficiency in individual sub-areas of linguistic action are accompanied by improvements in proficiency in other sub-areas. Prior acquirement of other basic skills is required for progression through various stages in each case for the acquirement of individual basic skills. Stagnation or flawed development in one sub-area may be an indicator of stagnation or flawed development in other sub-areas.”

(Ehlich et al, 2008, p. 21)

3. Special considerations for learners of German as a second language

Children who learn German as a second language and speak a different first language (L1) have to overcome different but recurrent problems in acquiring German, depending on the structural distance between their L1 and the German language. Various explanations are provided in both volumes of the reference work (Ehlich et al, 2008a; 2008b), in particular by Hans Reich (2008) in 2008b.

The specific problems relating to the individual basic skills are explained more precisely in the publication by Ehlich et al, 2008b, Landua/Maier-Lohmann/Reich; examples of these problems where Russian is the first language are referred to in the works of Soultanian/Mihaylov/Reich (2008) and where Turkish is the first language in Sirim (2008).

Phonic basic skills

When acquiring German, children with different first languages need to acquire new sound differentiations that do not feature in their first language. In Turkish and Russian, for example, and in contrast to German, the length of the vowels, i. e. the difference in long vowels and short vowels, is not important. There might then be a risk, for example, of mixing up the German words “*Miete – Mitte*”, and it is not surprising that this might lead to more problems when literalised.

Children with Turkish as their first language also have to acquire the skill of using the German ending -e, known as “*schwa*” (“*Mitte, Lehre, Sonne*”); also most of the Ger-

man consonant connections (above all at the start of a word) represent new territory for them.

For children with Russian as their first language, the glottal pronunciation of “h” presents problems (“Hase, Haus”), as well as the front rounded vowel as in “Öffnung”.

A further aspect is the transfer of syllable structures from the language of origin which is observed among learners of German as a second language, i. e. the inclusion of vowels or the omission of consonants.

Pragmatic skills I + II

Pragmatic skills (as well as discursive skills) are to a very large extent independent of specific languages. For many learners of German as a second language, there are certain domains where one language is almost always or exclusively used so that there are certain practices that are employed exclusively in the family and others that are employed exclusively at the institution. In most cases, a transfer is not a problem. It is conceivable that there may be culture-related discrepancies in some linguistic actions, such as *giving instructions* or *contradicting*; however, no further investigations have been undertaken in these areas.

Semantic skills

Essentially, it appears to be the case that vocabulary is acquired by second language learners in analogous rather than parallel processes. The development of certain subject areas can depend on the language. Transfers can be expected in many semantic areas. The development of “everyday academic language” is a problem for most second language learners, and this can lead to difficulties at the educational institution.

Morpho-syntactic skills

When these skills are acquired as well, second language learners cover the features in a similar sequence to first language learners (i. e. one word utterances – two word utterances – more complex utterances; in most cases, the process is covered very quickly when acquiring any other languages). In morpho-syntax, there may be many aspects which are different in the first language than in German and consequently do not make it easy to use transfers: applying the correct gender (“*der* Mann”, “*die* Frau”, “*das* Kind”) is frequently a problem for these children. In German sentences, the verb is in

second place; children with Russian as their first language are already familiar with this from their own language and so in most cases they are quick to acquire this feature; however, children with Turkish as their first language will not know that the verb is in second place from their language and frequently take longer to acquire it. (In Turkish, the verb comes at the end of the sentence.) There is also the famous “sentence bracket” in German, where the verb is sent to the end of the clause. This is a peculiarity of the German language that is not present even in closely related languages such as Dutch, Danish and English.

Discursive skills

As with pragmatic skills, to a large extent discursive skills are not tied to individual languages, but are instead closely connected to the learner’s respective circumstances. Here too, transfers are to be expected, as are cultural differences, e. g. there is a diverse array of *narrative traditions* – and therefore of the patterns of *narrative* – among the various cultures.

Literacy skills

The stages in the process of acquiring written language are the same for second language learners as they are for first language learners. Pupils who have already learned a different alphabet need special attention, and frequently this requires intervention measures at the start.

Hoffmann (2010) goes one step further than these remarks by Reich et al, in that he develops a form of multilingual teaching under school conditions. In various articles in this collection of papers (Hoffmann/Ekinici-Kocks, 2011), typical individual teaching problems are set out in greater detail based on group teaching with pupils with different first languages and various solutions are suggested. Grießhaber (2010), by contrast, concentrates more on the teaching of German as a second language in general.

4. Application-based survey questionnaire in respect of discursive basic skill

Language development surveys serve to establish the level of language development for various age groups and with different objectives. In the Federal Republic of Germany, a great number of different – mostly standardised – language development surveys exist.

The FiSS Project¹ (a research initiative of the Federal Ministry of Education and Research [BMBF] on language diagnostics and linguistic support) and the ZUSE Project Group on² “Language diagnostics and linguistic support”, who are drawing up a concept for a national research programme, have taken an in-depth look at the language development survey landscape in Germany.

The BMBF publication which contains conclusions on language development (Ehlich ed., 2007) is a larger review of Schnieders/Komor concerning current language development processes in Germany (Schnieders/Komor, 2007); a further large review which is more up-to-date and provides extensive categorisation is attached to the first ZUSE discussion paper (Redder et al, 2010). The two publications can be downloaded from the internet as pdf files; the corresponding links are to be found in the bibliography. Numerous tests are available for purchase at <http://www.testzentrale.de/>.

Nearly all of the various language development surveys incorporate – also as a result of the two above projects – only certain sub-areas of language, or to put it another way: only certain basic skills are covered in the respective surveys. Frequently, the focus is on phonic and morpho-syntactic basic skills, while other basic skills often receive far less coverage. Many of the existing language development surveys also survey only one language development in the target language, while dispensing with surveying children’s skills in other languages. Another aspect of language development surveys which is of practical relevance is applicability: Do the people who carry out the surveys have to be trained specially? Is the survey questionnaire largely self-explanatory?

If we find out which basic skills are covered by the survey tool selected (and which are not) and that proficiency in the first language (which after all is so important for the acquisition of another language) is mostly not included in the survey, then there are various survey tools that could be usefully employed. In other words, we always

1 <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

2 <http://www.zuse.uni-hamburg.de/index.html>

need to be aware when using a survey tool of what the survey tool covers and which areas it leaves out.

In the Hamburg sub-project, a survey questionnaire was drawn up with respect to the discursive basic skills; this was trialled using empirically collected texts and discourses. It helps us to gain a comprehensive picture of discursive skills, albeit a very extensive picture which is based on a lot of assumptions. It is hoped, nevertheless, that it might provide teaching staff in schools with suggestions for pupil observation and for what exactly is covered by discursive basic skills.



Survey to accompany "LingualINCLUSION" Project

Material:

Type of survey:

Code/Serial number:

Date:

Language biography

How old is the pupil?

Siblings? (age)

Pupil's year group

Which languages does the pupil speak?

- a) at home
- b) at school
- c) with siblings
- d) with friends

For how long has the pupil been speaking these languages?

Assessment of level of proficiency

Narrative abilities / Description / Reporting

Narrative subject

What is being narrated? (e.g. picture story, imaginative story, retelling a story, personal experience?):

Type of narrative (individual verbalisation of a series of pictures, individual verbal or written retelling of a story, guided storytelling circle, free narrative in conversation):

Overall assessment of utterances

Content was complete:

Content was comprehensible:

Overall structure of narrative:

- a.) Isolated text (unconnected consecutive events, individual events linked with "here" and "there")
- b.) Linear text (coherent development, events linked with "and" and "and then")
- c.) Structured text/Narrative structured text (with comments, opening and concluding remarks)

Other (e.g. orthography, declensions, distinctive features):

Individual linguistic phenomena (with selected quotes)

Introduction of actants/object:

Story invented/experienced/reproduced (marked/not marked by children):

Adequate listener orientation:

Clarity of speech on the same topic (continuation of focus):

Thematic coherence:

Connections in development of narrative:

Main event emphasised:

Distinctive linguistic features

Typical formulations:

Tense:

Use of the spoken language (direct/indirect speech):

Specifics of narrative

Ratings/teaching:

Own point of view:

References to representation of interactants and to the situation which go beyond this:

Embellishments:

References to perspectives (e. g. motives, feelings) of the counterpart in conversation:

Dealing with listener reactions:

Information on pupil's general productive and receptive practice

Production:

Behaviour at circle time:

Own contributions volunteered:

Own contributions requested:

Reception:

Behaviour at circle time:

Listening/follow-up questions:

Answers from 1-6: Very often/Often/Sometimes/Rarely/Very rarely/Never

5. Linguistic action: a theoretical background

As has already been stated, language is a form of action. We act using language – verbally by speaking and in written form by writing. Language only exists as linguistic action. In other words, language has an actional quality. This is an insight that was developed some 40 years ago and has become increasingly established in linguistics. This actional quality was discovered by a philosopher of law, J.L. Austin, using linguistic insults and excuses as well as utterances which are thoroughly institutional even as far as their formulation, such as baptism (*“I baptise you in the name of ...”*) and the marriage vow (*“I will”*) or betting (*“I bet XY”*). *Pragmatics* is the doctrine of linguistic action. Here are a number of linguistic definitions to help us understand the concept of *linguistic action*.

The speech-act theory³, or better still expressed as the generic term “*speech action*”: *speech action theory* differentiates an utterance in its external form or individual linguistic form (act of utterance), its material content (propositional act) and the speech action performed as a result of the utterance (illocutionary act). Several utterances may be necessary to perform a speech action – in particular a systematic pairing of action on the part of the speaker⁴ and action on the part of the listener, such as question and answer, reproach and apology. This was later considered by Searle in the further development and critical modification of speech act theory. For him, the sentence was a self-evident propositional unit appropriate to the utterance, as in the two following examples which have more or less become classic examples for discussion. The establishment of discourse or text as larger units happened a little later on, mainly with text linguistics and the analysis of institutional communication.

6. Two (apparently) simple examples of speech actions:

With the utterance, or more precisely with the act of utterance or the formulation, “*I am cold*”, various actions, i. e. different illocutionary acts, can be performed, depending on constellation and progresses in the communication: seen simply, the utterance represents a mere *assertion*⁵ (the purpose of which is to pass on the knowledge to the hearer “H” that the speaker “S” is cold). Used together with a sign of dissatisfaction with a change in reality, the utterance may, however, also realise a *directive* (the purpose of which is to oblige the hearer to act to improve the situation of the speaker, e. g. so that L closes the open window or turns up the heating); following a previous opening of the window by H, S realises such an utterance as a *reproach* to L (the purpose of which is to judge the previous action by H as uncooperative and S as expressing negativity, so that H should then make amends). Discursively, the reverse situation might also arise that S would like to avoid his action having a lasting negative effect on H, so that the utterance is considered as *justification* (e. g. when S puts his coat on and H looks annoyed). In short, an illocutory act does not become apparent from an isolated act of utterance.

3 The founder of this theory, which proved to be pioneering for linguistics, is the philosopher of languages, John L. Austin, and his more semantically oriented pupil, John R. Searle. The two fundamental works on this theory are: Austin: (1962): *How to Do Things with Words* and Searle (1969): *Speech Acts*.

4 Publisher’s note: It is not always possible to use the gender-appropriate form of terms. However, in all cases both the feminine and the masculine form are meant.

5 In the non-legal sense of the word.

The utterance “*The dog is snappy*” can, for example, be considered as a *warning or threat*, or vice versa even as a *recommendation* (e.g. for buying the dog) – each can be differentiated systematically according to configuration and positioning in the discourse and according to the purpose that can thereby be reconstructed.

The structure of a linguistic action is always due to a generalised *purpose*. Therefore, individual listeners can understand it and the speakers can use it for their specific aims. The most frequent areas of purpose are formed in linguistic forms which allow the relationship between form and function to be recognisable right through to the grammar; accordingly, the following areas of purpose are dealt with in the function-based grammar of the German Language Institute (IdS) in Chapter C of “Text and Discourse” (Hoffmann):

- Transfer of knowledge (e.g. question, justification, report...)
- Coordination of action (e.g. request, promise...)
- Expression of feelings (exclamation, statement of desire...)
- (Zifonun/Hoffmann/Strecker, 1997, p. 98 ff.)

7. The theory of Functional Pragmatics

The theory of *Functional Pragmatics*⁶ is a critical elaboration of speech act theory through the interactive involvement of the listener, by taking account of mental processes which relate to language and the reconstruction of institutional conditions that determine how we act. Redder (2010/I) develops the key main features in a concise and generally clear manner.

In contrast to several other pragmatic concepts, Functional Pragmatics represents

“not an additional concept of pragmatics [...], but [represents] an action theory-oriented consideration of language incorporating all forms and functions. ‘Pragmatics’ is understood as the ‘systematic (non-ancillary) relationship of language to society’ (Rehbein, 1996). Most of people’s actions are determined by society (Ehlich/Rehbein, 1979, p. 250). They can be repeated in their structure as often as required both by the individual and by society as a whole (ibid.). For the linguistic actions there are also certain forms with whose help the purpose of the action can be fulfilled. They are described as ‘linguistic patterns of action’ or ‘patterns’ for short (ibid.).”

(Prestin 2011: 4 f.)

6 The main texts for this theory are: Ehlich, 1979; Ehlich/Rehbein, 1979/1986; Rehbein, 1977; Redder, 1984. There are summaries of the theory with its key categories in Rehbein, 1996; Ehlich, 1996 and Redder, 2008.

Alongside the fundamental view that language is a form of action and can be differentiated in units of action of different magnitudes which then also enable us to determine grammatical structures (Redder, 2010/III), the concepts of mental processing by speakers and hearers right through to mutual understanding (Kameyama 2004) and cooperation (Ehlich, 1987) are definitive for Functional Pragmatics. The basic theoretical linguistic model of this type of action theory of language therefore covers:

- Speaker S and hearer H and their “heads” P (where reality is mentally processed, reflected in knowledge and emotions and belief structures are activated)
- The reality P, in which S and H act with their knowledge relevant to the action;
- The linguistic action p, by means of which S and H interact with each other to communicate, which forms a linguistic reality specific to them.

Ehlich/Rehbein have attempted to illustrate this as follows:

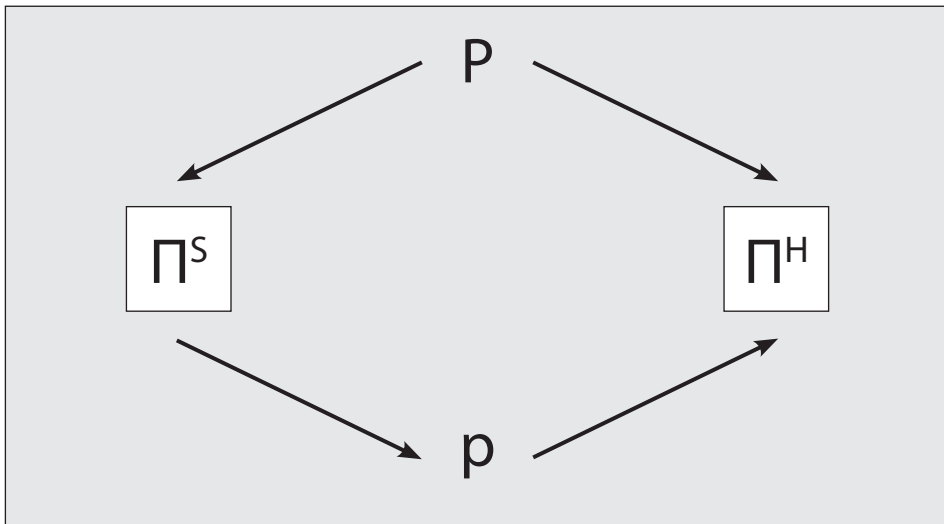


Fig. 1: Basic model for speech action theory (taken from: Ehlich/Rehbein, 1986, p.96)

8. Linguistic actions in the primary school

One question which is relevant for educational institutions is: which linguistic actions – or to be more precise what kind of speech actions or types of text/discourse – are significant in the primary school? Empirical surveys are being carried out specifically to that end in the two Federal Ministry of Education and Research (BMBF) projects which are currently ongoing under the FiSS initiative led by Redder (Hamburg); in particular, these address the skills required for description, justification, illustration, explanation, direction and instruction. Early empirical findings and analyses of linguistic actions were obtained in the 1970s by Ehlich and Rehbein in Düsseldorf as part of Project KidS. This came up with definitions for teacher questioning, setting tasks/solving tasks, directing questions, teacher talk, substantiating and justifying (Ehlich/Rehbein, 1986), as well as detailed analyses of the significance of modal verbs in *turn-taking* at school, introducing input, suggesting solutions, lesson sequencing (Redder, 1984) and the teaching of mathematics and the explanation and argument this involves (von Kügelgen, 1994). Added to this is knowledge about discursive teaching and learning – as in, for example, Becker-Mrotzek and Vogt (2001), which takes more of an individual psychology approach – including at university level (Wiesmann, 1999: Criticising, Questioning; Redder 2002: Assessing). To this extent, we already have a range of appropriate knowledge to fall back on to answer the question.

When we compare the above actions with an overview of the discursive requirements at primary school, on which Hamburg's "German Outline Plan" is based, linguistic teaching methods – such as the narrative and the everyday collective term "holding a conversation" – in particular enter the frame as well (Guckelsberger, 2009, p. 27):

- Spontaneous narrative at circle time
- Narrative based on linguistic and non-linguistic input
- Conducting personal conversations
- Conducting factual conversations (i. e. passing on information verbally, making enquiries; asking follow-up questions; describing observations, objects and people)
- A number of the linguistic actions referred to above are defined in greater detail below. This also clarifies, for example, that what is systematically understood under "substantiating" with the help of empirical investigations goes a little beyond the somewhat vague everyday understanding. For a wider range of information, please consult the bibliography provided.
- But how do we actually make use of such linguistic explanations? Understanding linguistic actions that make up the school reality and that need to be practised

sharpens the observer's eye – in particular for pupils' pragmatic and discursive skills which of all the basic skills are said to be omitted, resulting in them more or less “going off both the diagnostic and support radars”. However, it is specifically these skills which contribute to a not inconsiderable degree to linguistic difficulties.

9. Description – Reporting – Narrative

There is a significant (linguistic) difference between *description*, *reporting* and *narrative*. All three linguistic actions play a major role in instructional discourse. Frequently, all three forms interlock in prolonged explanations – for example, when mute video clips on scientific experiments are to be played to the class (Grasser/Redder, in print). All three illocutionary – and to that extent purpose-related – different linguistic actions always consist of a sequence of speech actions (whether this is concatenated without a change of speaker or sequentialised with a change of speaker). That is why we refer to “*teaching methods*” of linguistic action. These three teaching methods in particular can be performed discursively, i. e. in a *face-to-face* situation, where S and H are present at the same time, or in textual form, i. e. in a systematic “*dilated speech situation*”, so that the situation for production (i. e. the speaker's part) is not the same as the situation for reception (i. e. the hearer's part). To that extent, texts require a special level of discursive skills – irrespective of whether these are verbal (such as epics, ballads, songs) or written; the speakers need to anticipate the situation and the conditions under which the hearers understand and apply this accordingly in their textual utterances. In this respect, the literary narrative – which today takes the written form – represents a particularly professional, aesthetically developed form of textual narrative.

What, then, differentiates narrative, description and reporting? First, for Ehlich (1983) a differentiation is to be made between narrative in very broad everyday terms (narrative₁) and narrative in a narrower sense (narrative₂).

Narrative₁

Narrative₁, as opposed to *narrative₂*, is the generic term. *Narrative1* equates to everyday expression which covers all types of retelling of events and therefore includes – but does not differentiate between – reconstructive types of discourse such as depiction, reporting and illustration (Fienemann, 2006).

Narrative₂

Narrative₂ covers the narrative in a narrower sense, i. e. a type of defined linguistic discourse or text. This includes fictional narrative as well as everyday conversational narrative (Bredel, 1999; Hausendorf/Quasthoff, 1996). A narrative serves to allow the hearer to experience events linguistically. The point of narrative is to share experience through linguistic means. To that extent, it assumes a corresponding willingness to listen; it demands sympathy – also in the form of the hearer’s comments. A narrative therefore contains gaps in expectation and complications (e. g. successful or wretched, funny or serious) that need to be dealt with, as well as a “lesson” that can be drawn from it and which is also to be shared with the hearers. Whether the subject of the narrative rests on experiential knowledge – the pupil’s own or received – or on ideas or imagination is irrelevant for the illocutionary structure. Where narratives in school are functionalised either in straight language exercises or as part of task-setting, without expecting sympathy from the hearer, the narrative takes on a hollow form which is contrary to the purpose (Flader/Hurrelmann, 1984). Morning clubs, for example, attempt to stem this practice and to preserve pre-school narrative skills (Meng/Rehbein, 2007).

Description

What *description* – in contrast to *narrative* – has in common with *reporting* is that it is anchored in reality appropriate to the pupils’ knowledge (Hoffmann, 1984; Rehbein, 1984). In the supposed vernacular, this is sometimes hypostatized as “objectivity” or “truth”.

Description is relevant in both everyday and institutional contexts and is frequently embedded in other forms of text and discourse. Hearers should be able to imagine an actual situation; they should receive quasi sensory orientation by means of linguistic input about the outer circumstances of a situation (even in its abstract and schematised form) – perhaps when giving directions (Guckelsberger, in print). This serves a dual purpose which is specific to the lesson and useful in terms of pragmatic basis skills II in that, on the one hand, description by pupils serves to check they have acquired content structures, while on the other hand it serves for acquiring this type of text or discourse itself. Contrary to the purpose, all too often in lessons the only description that is required is of something that is put clearly on display right in front of all involved – and hence is a dysfunctional undertaking.

Reporting

By means of *reporting*, an actual situation is described in retrospect, in a reconstructed and compressed form and from the point of view of the outcome, so to that extent speakers appear to be interchangeable. The purpose is to provide factual information to the hearer to facilitate further action, particularly decisions based on the reported knowledge. Evaluations on the part of neither the speaker nor the hearer are functional – very much in contrast to the *narrative*; at best, the report ends in a summary assessment given by the speaker. “Information not entertainment” is how reporting could be paraphrased, in contrast to the narrative.

10. Task-setting/task-solving

Task-setting/task-solving is recognised by Ehlich and Rehbein (1986) as the definitive linguistic action in teaching and learning discourse in school, i. e. in instructional discourse. This pattern of action, which is complex per se, represents a modification specific to the institution of an extra-institutional pattern, namely that of problem-solving. This, however, is to be understood as conceptually differentiated and not in terms of general cognitive psychology. For not only is it the case that solutions to problems that are already established in society are passed on to the next generation in the classroom – in other words, problems are set and solved that are not open-ended, and therefore the teachers initiate the pattern of action as expert authorities and ultimately as the assessment body. In addition, however, the pupils have no practical experience of the problems which do not arise among the pupils but are induced by teachers – in their progression and details as well (in accordance with the lesson plan in respect of the curriculum). And they are not experienced in a practical but an abstract manner and are communicated linguistically (the school and communication in class being remote from the practice). In addition, there is very little time to communicate how problems are solved in society, i. e. teaching is accelerated. All these systematic modifications turn the skills required for problem-solving that are required by the school as pragmatic basic skills I into task-solving skills as pragmatic BS II. Due to the problem recognition/problem-solving situation which is quasi faked at school in the form of *task-setting/task-solving*, both actants are divided into “knowing” teachers and “learning” pupils; in addition, the solution only becomes embedded in the pupils’ knowledge when they receive a positive assessment from their teacher. In this respect, pupils are

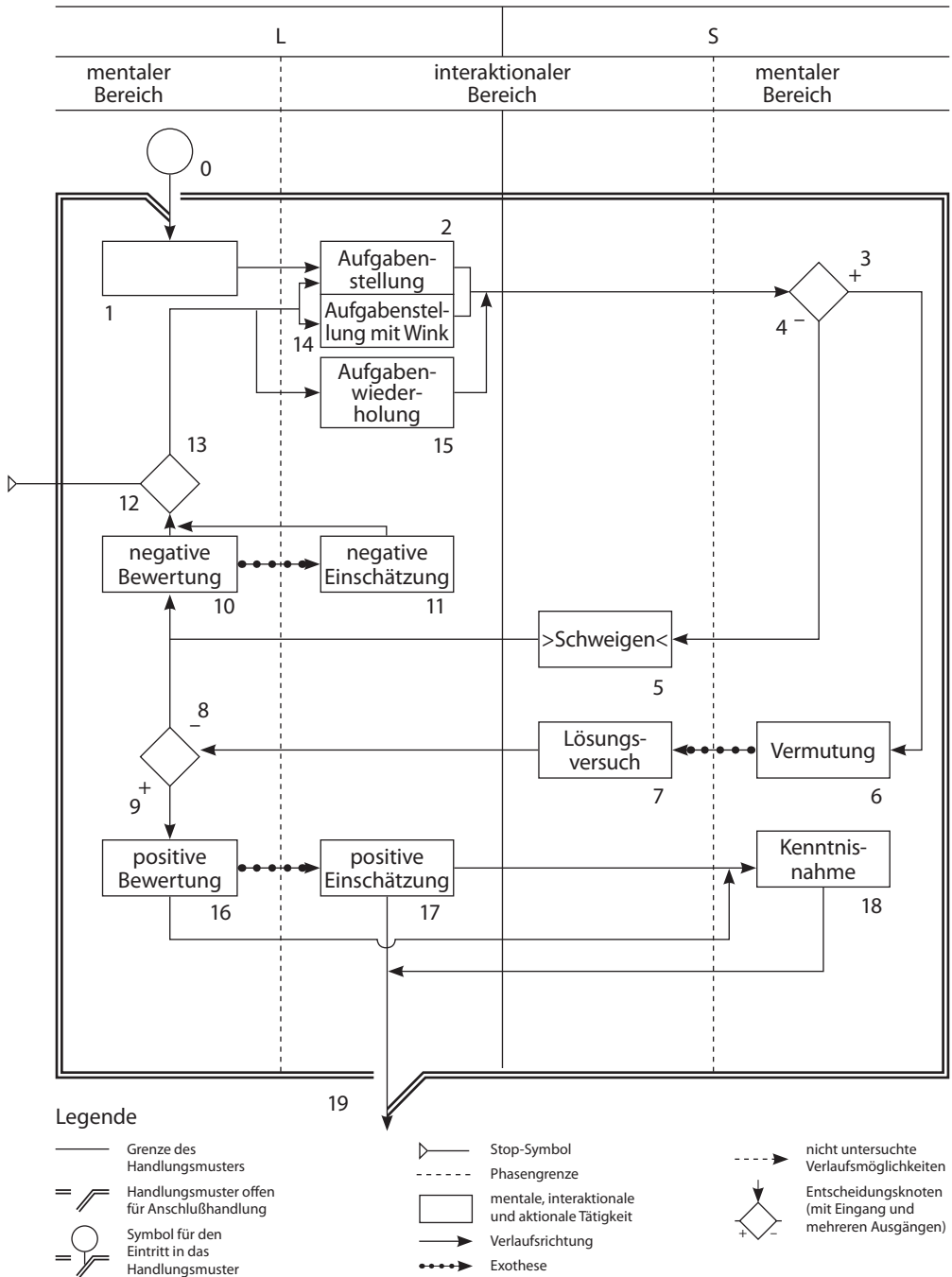


Fig. 2: The "task-setting/task-solving" pattern (taken from: Ehlich/Rehbein, 1986, p. 16)

able to make only one *attempt* at a solution systematically. Nevertheless, this pattern of linguistic action in the context of institutional conditions which determine how we act triggers the greatest possible activation of complex knowledge references in pupils – and all the more so if task-solving is attempted in groups.

The systematic sequence of actions in terms of the purpose-related deep structure of the pattern of linguistic action can be illustrated as a flow chart which takes account of the mental and interactional activities of both actant parties.

Again, Ehlich (1984) presents a clear step-by-step illustration of the structure using the example of a mathematical text problem.

11. Teacher questioning

Compared to the complex task-solving pattern, teacher questioning is a simpler speech action. It is often used as a supportive technique for breaking down task-setting. Teacher questioning also represents an institutionally modified form and is therefore part of the pragmatic BS II that are to be acquired.⁷ Teacher questioning is different to an everyday question, not in its external form but in its key function:

“Teacher questioning is a question which renders the purposes of instructional discourse functional (Ehlich, 1981; Ehlich/Rehbein, 1986). In contrast to a real question, the interrogator has no knowledge deficits which they hope to fill using the answer received from the respondent. Rather, teacher questioning is a typical means of instructional discourse which initiates pupils’ thinking processes or steers them in a direction which will help them to find a solution.”

(Guckelsberger, 2009, p. 30)

Therefore, the starting point of teacher questioning is a deficit in knowledge which the teacher believes the pupils have and which needs to be filled – by activating the typical mental search process in those being interrogated. Teacher questioning systematically makes this purpose of rendering functional of the everyday pattern into a “tactic”, to use a partial pattern for other purposes (Ehlich, 1981). It has the emancipa-

⁷ Teacher questioning is not just any question that comes from the mouth of a teacher. Of course, teachers can also ask a “normal” question; in other words, make use of the everyday question/answer pattern in order to make good any deficit in their knowledge by means a pupil answer according to their greater knowledge.

tory purpose of eliciting independent learning.⁸ This assumes sufficient prior knowledge that can be used productively to this end, and teachers need to anticipate this appropriately when using teacher questioning.

Literature

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (1999): *Studie zur narrativen Verarbeitung der "Wende" 1989*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (ed.) (1981): *Dialogforschung*. Düsseldorf : Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (eds.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart et al: Kohlhammer, 128-150.
- Ehlich, Konrad (1984a): Sprechhandlungsanalyse. In: Hoffmann, Ludger (ed.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage 2010. Berlin: de Gruyter, 242-257.
- Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (eds.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17-32.
- Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 1/2000. www.gfl-journal.com (accessed: 08.05.2011).
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (ed.) (2005a): 11-75.
- Ehlich, Konrad (ed.) (2005a): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Bildungsforschung* 11, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (accessed: 09.05.2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008a): 9-34.

8 This differentiates teacher questioning from "directing questions" within "teacher talk with the roles distributed" (Ehlich/Rehbein, 1986). Sometimes, both actions are wrongly identified. In directing questions, the steering of the answer takes place as reported by Guckelsberger right through to propositional deficit elements.

- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008a): *Referenzrahmen zur alterspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung 29/1, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (accessed: 10.05.2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): *Referenzrahmen zur alterspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* – Bildungsforschung 29/2, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (accessed: 10.05.2011).
- Ehlich, Konrad (2009a): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (eds.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann. FörMig-Edition, 15-24.
- Fienemann, Jutta (2006): *Erzählen in zwei Sprachen: diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. Münster: Waxmann.
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum 'freien' Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): 223-249.
- Garlin, Edgardis (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb: sprachlich handeln – sprachprobieren – Sprachreflexion: eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Erweiterte Auflage*. Münster et al.: Waxmann.
- Graßer, Barbara/Redder, Angelika (in print): Schüler auf dem Weg zum Erklären. In: Wieler, Petra/Hüttig-Graff, Petra (eds.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grießhaber, Wilhelm: Homepage: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/index.html> (accessed: 10.05. 2011).
- Grießhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien Teil 1 und 2*. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (accessed: 10.05.2011)
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der LernerSprachenanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (accessed: 12.05.2011).
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage für Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (ed.): *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg : Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (eds.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 21-42.
- Guckelsberger, Susanne (in print): Raumdarstellung im Diskurs: Kindliche Schulwegbeschreibungen. In: Schubert, Christoph/Schöberl, Teresa (eds.): *Raum Texte/TextRäume: Sprachwissenschaftliche Studien zur Verortung im Diskurs*. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): 55-66.

- Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsgg): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-28.
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (eds.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln: zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster et al.: Waxmann.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich : eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster et al.: Waxmann.
- Kügelgen, Rainer von (1994): *Diskurs Mathematik: Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa/Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 171-201.
- Leimbrink, Kerstin (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Mit Videobeispielen auf CD*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (eds.) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Prestin, Maïke (2011): *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten – Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. Dissertation: Universität Hamburg (München: iudicium).
- Redder, Angelika (1985): Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge. In: Rehbein, Jochen (ed.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 222-240.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (ed.): *„Effektiv studieren“ Texte und Diskurse in der Universität*. OBST Beiheft 12.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln I – III. In: Japanischer Germanistenverband (ed.): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9-67. – I: Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele, 9-24; II: Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – Sprachgeschichtliche Rekonstruktion, 25-44; III: Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln, 45-67.
- Redder, Angelika/Schwippert, Kurt/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad (2010): *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. ZUSE: Diskussionspapier 1. www.zuse-hamburg.de (accessed: 10.05.2011).
- Rehbein, Jochen (1982): Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, Karl-Heinz (ed.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Düsseldorf: Schwann, 225-281.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): 67-124.

- Rehbein, Jochen (1985): Zur Zweisprachigkeit türkischer Schüler. Ein Bericht über Untersuchungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Schüler im ehemaligen Krefelder Grundschulmodell. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 25, 265-279.
- Rehbein, Jochen (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (ed.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113-172.
- Rehbein, Jochen (2007) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng, Katharina/ Rehbein, Jochen (ed.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 393-459.
- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 163-169.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Sprachverständnis, Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit – Zur Konzeption von HAVAS 5. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachdiagnostik/7.pdf> (accessed: 12.05.2011)
- Sirim, Emran (2008): Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 227-253.
- Soultanian, Nataliya; Mihaylov, Vesselin/Reich, Hans H. (2008): Russisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 203-225.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Language proficiency

Maud Gistedt / Tore Otterup

1. Introduction

All children enter school with linguistic resources to function in informal situations, at home with the family, along with peers and others in the immediate surroundings. According to Vygotsky (1986), the everyday language concepts have emerged spontaneously in conversation and games. The children also have acquired a cultural base before they start school. In education they will encounter a new linguistic situation, which makes quite different demands on language skills than they are accustomed to.

This academic language is based on structures that have been developed in order to understand and explain the world in a scientific manner. Although this language has been adapted to educational aims it differs from everyday speech, as students in school learn various concepts and subject-specific terms in formal situations (Skolverket, 2011). The understanding of the concepts develops by being processed differently in school, not spontaneously and unconsciously like in everyday language. It can take considerable time to master the complete significance of a concept, in particular abstract concepts.

Two different kinds of language proficiency

As early as in the 1970s, the bilingualism researcher Skutnabb-Kangas pointed out that the Finnish immigrant children in Sweden, who spoke both Finnish and Swedish fluently still had difficulties to assimilate subject teaching in schools in an age appropriate manner. The reason for this was, according to Skutnabb-Kangas that the students had not reached the level of language proficiency needed in subject teaching. Skutnabb-Kangas pointed out that it was necessary to distinguish between the language you use for play and everyday conversation and the academic language needed to acquire knowledge to draw conclusions, generalize, analyze, interpret and evaluate.

If students do not get the opportunity to acquire the school-related language, they can not benefit from the school curriculum topics. (Sellgren 2005).

Over the years the two kinds of language skills have received many different names. The language you use for play and everyday conversation is called *playground language* (Gibbons 1993) and *everyday language* (Gibbons 2002; Schleppegrell 2004). Cummins uses the term *Conversational Language Proficiency* (earlier Basic Interpersonal Communication Skills, often abbreviated BICS), and states that children develop native speaker fluency (i. e. BICS) within two years. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>

The school-related language also known as *classroom language* or *school related registers* (Gibbons 1993, 2002) has been called (Cognitive) Academic Language Proficiency (abbr. CALP) by Cummins (Sellgren 2005). The difference between these two types is a difference of degree and these differences, could be summarized in the concepts of *contextual support*, *cognitive complexity* and *requirements for written language use* (Hajer 2010: 32).

Contextual support

In everyday life conversation revolves around events in the immediate surroundings, often about self-experienced subjects, here and now. You share experiences, you exemplify, ask and show what you mean. The contextual support is very high.

In education one often deals with abstract fields like chemical reactions, biological processes, historical events etc. Students formulate their understanding of various concepts by means of information from texts and teachers, sometimes through illustrations. There is often little opportunity to negotiate the understanding as you do in everyday situations. This is a non-context-based language, which does not provide students with many clues as to the content (Hajer 2010:32).

Cognitive complexity

School language is challenging for several reasons. It includes the already mentioned subject abstraction, with subject-specific concepts such as *political relations*, *democracy* and *justice*. Students must learn to master the various cognitively demanding tasks such as classifying, creating logical relationships, explaining a process, critically examining information and drawing conclusions. They also face a rather abstract vocabulary consisting of compound and rather lengthy words. There are also certain kinds of relational words like *therefore*, *thus*, *hence* etc. which might be difficult to understand (Hajer 2010: 33).

Requirements for written language use

Written texts are the main source of information in teaching and students need to demonstrate their skills in writing in self-written production and in various exams. They need to reflect upon their own language in a way that they are not accustomed to in the everyday language. This requires an increased, more subject-specific vocabulary where the words are quite distinct from everyday language, with other syntactic features (Hajer 2010: 33 f.)

2. How long does it take to learn a new language?

Most second language researchers agree that it takes considerable time to learn a second language. Everyday language is intercepted in informal settings and can, under favorable conditions be enrolled in one to two years. The school-related language takes much longer to learn to master. A comprehensive U.S. study (Collier 1987) shows that it takes 4-8 years to reach age-appropriate level in the knowledge-related language (CALP). The time difference depends on the age at which learning begins. It takes the longest time for the group starting their learning at age 12 or later. This may be explained by the high study requirements these older students face.

Time required to reach a native level of school subjects

Arrival Age	Average Time
5-7 years	3-8 years
8-11 years	2-5 years
12-15 years	6-8 years

(Collier 1987)

The wide variation in time depends on the age of arrival, but also on, for example, educational background, proficiency in the mother tongue, knowledge about the world and motivation.

3. Cognitive and contextual demands

In education second language learners face a language different from everyday language. Various activities at school make different demands on language skills and students' school success depends on whether they manage to capture the school-related language. Cummins has designed a model (see figure) that shows how different requirements for language proficiency can be described in terms of two dimensions, along a continuum from cognitively undemanding to cognitively demanding; and along the other continuum from context-embedded to context-reduced. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>.

This model also gives teachers insight into how to evaluate the cognitive demands placed on students in school so that teaching can be adapted to students' conditions. Cognitively undemanding is a task that requires minimal processing of new information and is based on the student's experience and knowledge of the subject (Viberg 2002, Sellgren 2010). A cognitively demanding task, however, involves problem solving and processing of new knowledge and requires a command of the language that the student might not possess (Viberg 2002, Sellgren 2010). There are no other sources of help than the language itself. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>.

A context-embedded task gives plenty of supportive clues for the understanding through a range of additional visual and verbal cues, for example by looking at pictures and an opportunity to negotiate understanding by asking questions. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm> A context-reduced task is unsupported by the context and is based solely on linguistic expression (Viberg 2002).

A task may be more or less context-dependent and cognitively demanding. In teaching, it is important to be aware of the linguistic requirements of the different subjects. Both internal and external factors influence the individual student. Significant internal factors are the student's past experience of the subject, motivation, cultural relevance or interests which facilitates learning. Familiarity with the tasks could also give students the contextual support the task demands and the first language plays an important role. External factors that provide contextual support are the opportunity for interaction and the use of concrete material (Sellgren 2010: 210).

Beginners may initially have tasks that are cognitively undemanding and context-embedded (A), and then move on to tasks that are more cognitively demanding, but still context-embedded (B). But to achieve school success multilingual pupils must also be capable of subject teaching tasks that are both cognitively demanding and context-reduced (D) and hence the teacher's role is very important (Löthagen/

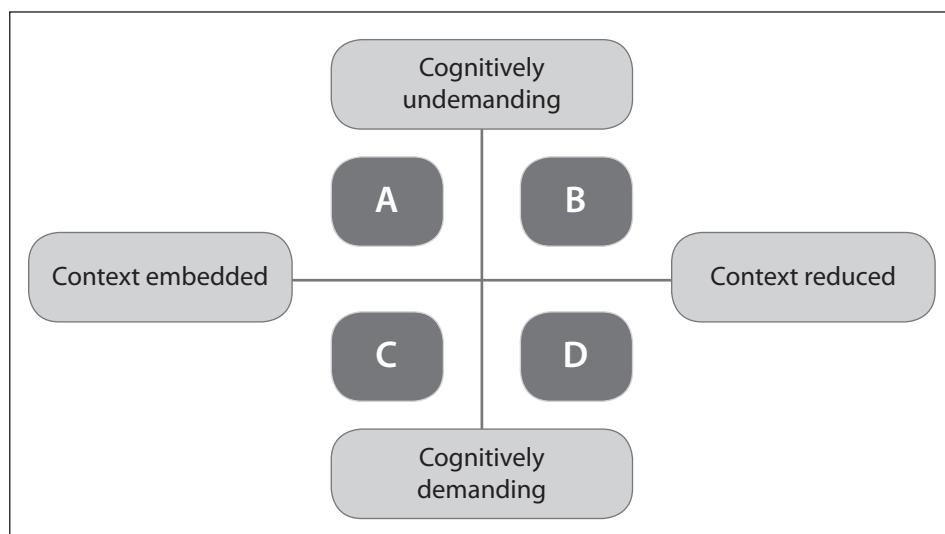


Fig. 1: Range of contextual support and degree of cognitive involvement in communicative activities (Cummins 1996)

Lundenmark/Modigh 2008). There is a risk that teaching is on too low cognitive level and that students thus may not be sufficiently intellectually challenged without becoming bored. It could also be that instruction is on a too high abstract level so that students thus will lose interest and their self confidence. (Löthagen et al. 2008).

Language and subject knowledge is best developed when the students get cognitively demanding tasks, but with plenty of contextual support, so-called scaffolding (Sellgren 2010: 210).

4. Vocabulary and vocabulary learning

Vocabulary is part of the linguistic skills that are developed throughout life (Viberg 2002: 35). It is not possible to state exactly the size of the vocabulary of a child or adolescent, during various ages. There are several reasons for this: first, there is great variation between individuals. Secondly, there are theoretical problems such as that one can master the words in varying degrees and also using different criteria for what counts as the same or a different word (Viberg 2002).

During preschool age, children develop vocabulary quickly and a common perception is that the vocabulary at the start of school varies between 8 000 and 10 000

words. During school years the vocabulary is growing substantially by about 3 000 – 4 000 words a year, primarily for the reading comprehension. In upper secondary school, 25 000 – 30 000 words are required in order to understand the content of textbooks (Viberg 2002).

For second language students, it means that they need to learn the basic vocabulary of native students, that they bring with them to school, while they at the same time have to acquire several thousand words that belong to the expanded school-related vocabulary.

Acquisition of words is usually done unconsciously and indirectly in various oral and written contexts. In teaching, word acquisition often implies more conscious and focused work for a child to understand the meaning of words and how to use them (Enström 2010).

There are at least three different methods to acquire words in school: *Learning in Context*, *Learning with the help of Dictionaries* and *Learning through Teaching*.

- Learning in Context, i. e. we encounter the words in their natural context, hear them many times and will eventually become familiar with all the word's meanings, uses and combinations
- Learning with the help of Dictionaries, i. e. you can check that you, among many other things, have made a correct guess from the context. You can find synonyms, and examine how words and phrases are constructed.
- Learning through Teaching. The primary responsibility for building a large vocabulary must rest with the learners, who have to find ways to extend their vocabulary. The teacher's role is to present and organize the vocabulary in such a way that vocabulary learning is facilitated (Enström 2010: 30)

In addition to good communications skills in the second language, the ability to acquire the linguistic skills is required in order to benefit from the school's curriculum topics a key objective for the teaching of Swedish as a second language. Saville-Troike (1984) demonstrated in a study that it is mainly verbal and conceptual skills that are important in the natural and social sciences. In contrast, what is important for communicative oral skills and accuracy in language use, is less important.

Saville-Troike (1984) presents the linguistic needs of the school curriculum topics:

- vocabulary is the single most important factor for school success
- grammatical accuracy is relatively unimportant
- good conversation skills are not a guarantee of success
- using the first language of instruction affected the learning of concepts

- positively, even those that were tested in the second language
 - there are large individual differences between students
- (Viberg 2002)

What size and what sort of vocabulary do migrant students need in the second language?

Second language students have a double burden of learning when reading texts in school. They have to understand both the content as well as the language. Moreover they have another cultural framework as the point of departure, which makes it very difficult for some students to understand and interpret the content of textbooks (Löthagen et al. 2008).

Textbooks are often difficult to understand and it is not primarily the technical terms which constitute the biggest obstacle, since these are new for all students. The words that pose the biggest difficulties are the words that belong to a more general abstract non-fiction vocabulary. Generally teachers assume that these words are known to all students and do not explain them, e. g. *adequate, substance, establish*.

Other words and phrases that can cause problems are various idiomatic expressions, such as *metaphors, idioms, collocations*, as well as the many words with both a casual (everyday) and a more abstract (specialized linguistic) significance, e. g. Swedish *rymma* which can mean both 'escape' and 'contain', (a standard mathematical term in Swedish, but its significance is new to most students)

The comprehension of metaphors continues throughout the school (Viberg 2002). Many everyday expressions are metaphorical. Spatial concepts are often used metaphorically: *I feel low*, and words that have to do with temperature are often used metaphorically about feelings: *a cold smile*.

A type of conventionalized expressions which also may represent problems are idioms.

An idiom is composed of two or more words, and its significance cannot be inferred from words and meanings (Sköldberg 2004) Examples of idioms are *Have an Axe to Grind, Wear Your Heart On Your Sleeve*.

A large group of phraseological expressions are *collocations*, i. e. combinations of words which, since they are frequent, becomes more or less fixed and get special meanings.

The teaching emphasizes individual words and their general significance rather than their language-specific significance as part of a phrase. One learns, for example, what the verb *draw* means, but it does not necessarily mean that you also become aware of the language-specific expressions, such as *feel drawn to*, *draw an example*, *draw conclusions*, *draw a salary*. Learning of words is therefore a very complex task and it becomes the teacher's task to provide the student with meaningful strategies for vocabulary learning.

Literature

- Enström, Ingegerd (2010): *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Löthagen, Annika/Lundenmark, Pernilla/Modigh, Anna (2008): *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Second language acquisition – essential information: esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm (accessed: 11.06.2011).
- Sellgren, Mariana (2005): Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. In: Axelsson, Monica/Rosander, Carin/Sellgren, Mariana: *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolverket (2011): *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Sköldberg, Emma (2004): *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. (Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 31.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Viberg, Åke (2002): Andraspråksinläring i olika åldrar. In: Cerú, Eva (ed.): *Svenska som andrsspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Ed. and trans. A. Kozulin. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Linguistic typology

Tore Otterup / Maud Gistedt

Gothenburg

If you compare a text written in Swedish with a text written in German you will find that there are a lot of similarities both in the words and in the structure of the languages. That is because the languages are *genetically* related to each other, which means that they originate from common language, in the case of Swedish and German they are both Germanic languages. But the two languages also have many *typological* similarities, i. e. they have structural similarities in phonology, syntax and semantics. If you, on the other hand, compare Swedish and Chinese you will find few typological similarities and the languages are also not genetically related to each other.

Basically language typology deals with classification of structural types across languages (Andersson 1987, Croft 1990). Examples of such structural types are *basic word order*, *prepositions/postpositions*, *adjective attributes*, *genitive attributes* and *phonetic structures* (such as *vowels* and *consonants*).

1. Basic word order

Sentences in most languages contain a *subject* (S), an *object* (O) and a *verb* (V). These clause elements come in different order in different languages.

- **Swedish**

Den gamle mannen såg Ivans hus
S V O

DET old man saw Ivan-GEN house

- **Maori**

Kua kite te kaumātua i te whare o Ipana
V S O

PRET see DET old man OBJ DET house to Ivan

- **Turkish**

<u>Ihtiyar</u>	<u>adam</u>	<u>Ivanin</u>	<u>evini</u>		gördü
S		O			V
old	man	Ivan-GEN	house-POSS-OBJ		saw

In these three sentences in three different languages the words come in different order, Swedish being a SVO-language, Maori a VSO-language and Turkish a SOV-language. Here are some more languages of each sort.

- VSO: Arabic, Hebrew, Maori
- SVO: Chinese, Swedish, German, English, French, Spanish, Italian, Greek, Russian, the SBC-languages (Serbian, Bosnian and Croatian), Polish, Finnish, Hungarian.
- SOV: Persian, Turkish, Japanese

There are very few known examples of VOS-, OVS- or OSV-languages. Therefore you can almost with certainty maintain that all languages in the world put the subject before the object in ordinary declarative sentences.

In this way you can classify languages – a typological classification. Most Indo-European languages are SVO-languages, but there are exceptions. Celtic languages are VSO-languages whereas many Indo-Iranian languages, e. g. Persian and Hindi, are SOV-languages. But the most interesting thing about this typological comparison is however that certain characteristics are connected to the different language types and form an interesting pattern.

2. Prepositions and postpositions

Swedish is a language which uses prepositions. You say *I huset* (in the house) and *från Mora* (from Mora). In Turkish the corresponding phrase would be *ev-de* (house-in) and *Mora-dan* (Mora-from). We can see that the part of the phrases which is the equivalent of the Swedish prepositions is a suffix which comes after the noun. The content which is manifested in prepositions in Swedish is in the examples above manifested in case endings in Turkish.

The Swedish phrase *för mannen* (for the man) is expressed *adam için* in Turkish. In this case the Turkish language does not use a case ending but an independent word as an equivalent to the Swedish preposition. These sort of independent words are often

called *postpositions*. Prepositions come before and postpositions after the noun. Now the interesting thing about pre- and postpositions is that

- all languages with VSO word order have prepositions
- all languages (almost) with SOV word order have postpositions
- SVO-languages (like Swedish and Finnish) have alternately prepositions and postposition (Swedish has prepositions and Finnish postpositions)

3. Adjective attributes

In Swedish the attributive adjective is placed before the substantival main word, like in *en blå himmel* (a blue sky). In French the adjective attribute often comes after the noun, like in *un ciel bleu*. Both Swedish and French are SVO-languages and in these sorts of languages we alternately find Adj-Noun and Noun-Adj. There is a little more orderliness in the two other types of languages.

- VSO-languages usually have Noun-Adj word order.
- SOV-languages usually have Adj-Noun word order.

4. Genitive attributes

In Swedish we say *Johans bok* (Johan's book), *husets tak* (the roof of the house) but also *taket på huset* (the roof of the house). In English you say *John's book* and *the roof of the house* but not **the house's roof*. In Swedish you can say that the genitive attribute precedes the main word but in English the other word order is in majority, where the genitive attribute comes after the main word. Again there is more orderliness in the two other types of languages.

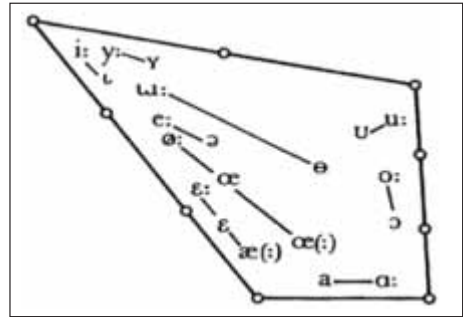
- VSO-languages usually have Noun-Gen word order.
- SOV-languages usually have Gen-Noun word order.

5. Phonological typology

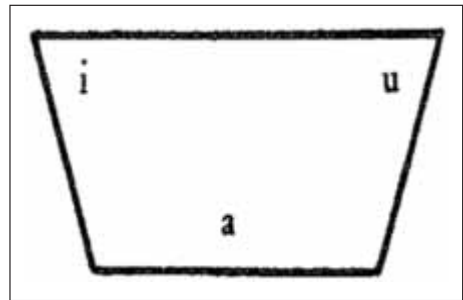
Until now the structures which we have been looking at here mainly have dealt with word order, which is a phenomenon within grammar which is called *syntax*. We will now also take a look at the very basic parts in language, *phonemes*, like *vowels* and *consonants* which form words, and which in its turn form phrases and sentences.

6. Vowels

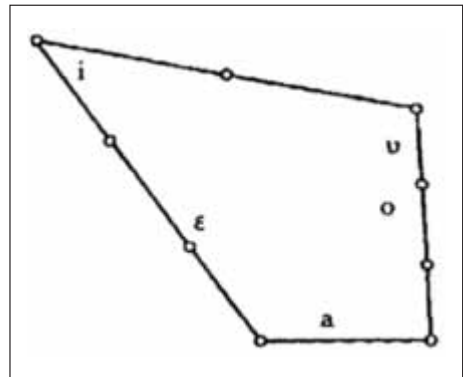
Swedish is a language which in comparison with many other languages has many vowels, which is a fact that can make life more complicated for many migrant children who want to learn Swedish.



Classic Arabic on the other hand has only got three vowels. If a language only has got three vowels you can with great certainty predict which they are; the three vowels *i-a-u*. These vowels, interestingly enough, are also the three first vowels which emerge when a child develops its first language.



Languages with a system of five vowels are the most common among the world's languages. Spanish, Serbian, Bosnian, Croatian, Swahili and Assyrian are examples of languages with five vowels.



Why is it important as a teacher to know something about different languages' vowel-systems? It may help to understand for example why a migrant pupil having Arabic as its first language has difficulties in learning Swedish because if you speak a mother tongue with few vowels

and then have to learn Swedish, which is a language with relatively many vowels, as a second language, it is obvious that the learning problems and the faults will be plenty.

7. Consonants

Typological studies concerning the consonant systems of the world's languages are not as clear and elegant as those concerning vowels. That may have to do with the fact that there are more dimensions involved, both place of articulation and way of articulation.

Here we will look at three schemes showing which consonants are the most common in the world's languages. They are based on a study made by Lindblad (1986) where he analyzed 189 different languages spread over the continents and the language families. In the first scheme you find the consonants which 90 % of the analyzed languages have, in the second the consonants which 50 % of the languages have and lastly the consonants which can be found in 4089% of the languages.

I	II	III
m n p t k s	m n p t k b d g tʃ f s ʃ h r l w j	m n ɲ ŋ p t k ? b d g tɛ tʃ dʒ r s ʃ x h v z r l w j
90%	50%	40%

What we can see here is that voiceless stops, like p-t-k are more common in the world's languages than the voiced ones, b-d-g. The distinction between the nasals m-n, the stops, p-t-k and the fricative s is fundamental and the distinction voiced-unvoiced is more common among stops (p-b, t-d, k-g) than among fricatives (f-v, s-z).

8. A typological comparison between Arabic and Swedish

Below you can see a typological comparison in practice; Arabic will in some aspects be compared to Swedish. From this comparison some conclusions will also be drawn about difficulties for an Arabic speaking learner to learn Swedish.

Morphology and syntax – Nouns

Arabic

- Two genders: masculine and feminine
- Indefinite article and definite article
- Three numbers: Singular, dual and plural
- Three cases: Nominative, genitive and accusative

Swedish

- Two genders: common and neuter
- Indefinite article and definite article
- Two numbers: Singular and plural
- Two cases: Nominative and genitive

Difficulties

The Swedish gender system is always difficult – not because of the first language but because of the complexity of the Swedish gender system

Morphology and syntax – Verbs

Arabic

- Aspect language
 - perfective (action is ended)
 - imperfective (action is ongoing)

Swedish

- Tense language
 - present tense
 - past tense
 - preterite tense
- Ex: 'måla-de' (painted)
 - perfect tense

Ex: 'har målat' (has painted)

– pluperfect tense

Ex: 'hade målat' (had painted)

Difficulties

- The Swedish tense system is complex and therefore difficult to learn and to use correctly – irrespective of first language
- Coming from one system to a different one does not facilitate learning

Morphology and syntax – prepositions

- Arabic has prepositions (following nouns are in the genitive case)
- Swedish has many prepositions

Difficulties

- The use of prepositions in Swedish is difficult to learn irrespective of first language
- There is very little logic behind the use of Swedish prepositions
- Must be learned in phrases
 - Ex: 'i skolan' (in school)
 - Ex: 'på gymnasiet' (in upper secondary school)

Word order

- Arabic is a VSO-language
- Swedish is a SVO-language
 - V2 language = the verb is always in the second position
 - Ex: 'Han sover bra' (he sleeps well)
 - Ex: 'På natten sover han bra' (in the nights he sleeps well)

9. Conclusions

Using typological comparisons can be useful sometimes when dealing with learners with different first languages because some “faults” can be explained and understood by differences between L1 and L2, but *not* all. Many faults are due to e. g. the *complexity of the structures* in the second language.

Literature

- Andersson, Lars-Gunnar (1987): Språktypologi och språklätkskap. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Croft, William (1990): Typology and universals. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblad, Per (1986): Konsonanter. Department of Linguistics, University of Gothenburg.

Stages of language acquisition

Franziska Plathner

(translated from German)

Most foreign language teachers or second language teachers would be familiar with the following situation: the new subject matter you've gone through in the grammar lesson appears to have been understood by the pupils after a few exercises and the knowledge appears to be firmly lodged. However, when after a while you check this grammatical knowledge or pupils are observed in their use of language elsewhere, you can barely detect any evidence of the rules that had been so securely learned in the exercises. Particularly in the case of second language learners who only acquire the language in which they are taught after starting school, and therefore quickly need to catch up to the advanced level of language that their mother tongue classmates have already developed, such supposed "setbacks" are frequently observed. In such situations, teachers wonder: whether other methods of explanation would have been more appropriate; whether more exercises would have produced better outcomes, and whether it is simply down to the powers of comprehension of the individual learners whether or not grammar lessons achieve the desired success. Or could it perhaps also be due to the fact that the subject matter was much too heavy and could not be understood correctly?

These and other questions have been around since the start of language teaching and they have also been a regular feature of linguistic research for many years. And at least as frequent as the changes in recent decades to methods and approaches in language teaching are the many new developments and changes in theories and hypotheses in linguistics as to how language acquisition functions. Important theories in linguistics have frequently had an impact on methods of language teaching, as it is from these that new methods in the teaching of languages were and are developed and applied in school. If we have an accurate knowledge of the development and processing of language and at the same time take the ideal approach favoured by a number of multilingualism researchers, we can use this knowledge to develop an optimum method for teaching languages. One theory from linguistics which has brought about a re-think in schools as well as how the level of language development is diagnosed is *processability theory* by Manfred Pienemann.

1. Processability theory

This theory was proposed in 1998 and builds on his own research and the findings of other linguists. In modern research into bilingualism, it forms part of an important paradigm for the development of learner speech, as all linguistic processes that are executed in the production of language can be covered using the processability theory approach – from the use of an individual word through to a complex sentence.

A key fundamental idea in processability theory is the assumption that language processing and the production of language are executed in a step-by-step process in the brain, rather like processes in a computer. Also of fundamental significance are the findings in various studies (which I will look at later in more detail) that the acquisition of easier structures always needs to take place before the acquisition of more difficult linguistic structures and that a reverse process from more difficult to easier structures needs to be avoided. In bilingualism research, we can draw a number of conclusions from these general conditions, including the fact that there are certain stages in the acquisition of second and foreign language(s) which learners have to pass through systematically and in a specific sequence. In his processability theory, Pienemann therefore sees the development of learner speech as a process which is determined by cognitive processes. These cognitive structures develop in stages and are a measure of what linguistic content learners can handle.

In the following chapters, a number of studies and hypotheses which preceded processability theory and formed a significant basis for them are presented in greater detail.

2. Interlanguage and its characteristics

“Every learner builds up his or her own grammar.” This sentence by Pienemann (1989, p. 53) is easily understood when we compare the skills of language learners in one class with each other. While some learners, for example, are particularly good at article declension, others become more proficient at forming various tenses. But behind Pienemann’s statement is much more than just the obvious variation in language skills. He is mainly concerned with the fact that language in general and grammar in particular cannot be “implanted” in an individual externally by language teaching or coaching alone but that language acquisition is to a large extent a cognitive process which “grows” independently in all learners through linguistic input and according to learners’ own rules.

When a person learns a language and at the same time constructs their own grammar, they mostly make mistakes when speaking the “growing” language. The more the new language is used and attempted, the more earlier mistakes recede and new and initially potentially incorrect utterances emerge to take their place. Hence, language learners – regardless of whether it is their first or second language – are always moving from minimal proficiency in one language to the linguistic proficiency of first language speakers. In 1972, Larry Selinker coined the term *interlanguage* or *interim language* for the inaccurate and incomplete language used by speakers during the learning process, and this term remains central to linguistics today. It means an “in-between language” which is to be understood mainly in second language acquisition as a bridge between the first language and the second language to be acquired. However, the striking characteristic of interlanguage is not its inaccuracy with respect to the target language but much more its systematic development and flexibility towards new experiences in language use. Instead of regarding mistakes as a sign of inadequate learning, according to Stephan P. Corder (1967), a colleague of Selinker who paved the way for the interlanguage hypothesis, they need to be seen much more as an indication of what learners already know of a language and have mastered at a specific point in their language acquisition. But how should we understand this supposed antithesis? Linguistic research offers at least two explanations to this question.

Testing hypotheses

On the one hand, in bilingualism research we assume, subsequent to Selinker’s and others’ findings, that to some extent the way in which learners develop their new language is by forming their own rules for the functioning of the target language using the linguistic knowledge already acquired and then testing these rules. These rules are not always correct right from the start. For example, when language learners form phrases in dialogue such as “*My shoes are more flat than yours*” and are confronted by hearers using the correct comparative form – *flatter* – ideally, learners correct their formulated rule based on the pattern *beautiful – more beautiful, careful – more careful* or *difficult – more difficult* and add a number of possible exceptions to it. This shows that making attempts and making mistakes are an indispensable part of acquiring a language when learners check their hypothetical rules through the reaction of hearers and where necessary amend them. However, in a form such as “*more flat*” we can also identify the acquisition of grammatical rules and their systematic application in learners, as they are at least already familiar with the system of comparison and to a certain

extent have already understood it. Therefore, mistakes in interlanguage are¹ to be interpreted to a large extent as indicators of initial understanding and perception of specific features of the language which thus demonstrate that the user already has a certain amount of knowledge.

Natural order hypothesis

On the other hand, research findings in several studies on the acquisition process of second languages, such as English, German and French, have confirmed a similar direction for the interpretation of mistakes as indicators of existing linguistic proficiency. These studies addressed the issue of the existence of progressive stages in language acquisition.

One of the best known and first studies on this issue in Germany was the research project of the ZISA Group² which undertook several investigations from 1979 to 1984. The researchers, Clahsen, Meisel and Pienemann, found out that all their Romanian-speaking subjects acquired certain German syntactic structures in approximately the same sequence. (The following section on the stages of acquisition of German contains more detailed information on this.)³ In contrast, when it came to acquiring other German linguistic structures, e.g. agreement between articles and nouns or how cases are used in prepositional phrases, the academics were hardly able to identify any parallel processes among the subjects. From this they concluded that when acquiring German as a second language on the one hand there must be processes that – influenced neither by learners nor by teachers – follow a natural process (*invariant* processes), and at the same time other processes in language acquisition are executed which differ from learner to learner and can be steered through teaching (*variable* processes). Similar findings were obtained in studies by other researchers at the time in English, Swedish and French-speaking regions for these second languages.⁴ As proof of invariant structures in English, it has been observed, for example, that as

1 What is not meant here are mistakes which arise either as a result of external factors, such as tiredness, distraction or a lack of concentration or those which have taken hold in the learner's use of language due to *fossilisation* (in other words, lasting use of inaccurate structures which is difficult to correct).

2 The acronym, ZISA, stands for "Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter" or "Second Language Acquisition Among Italian and Spanish Workers".

3 The first detailed monograph in German about the findings of the ZISA study in German was published in 1983 (Clahsen/Meisel/Pienemann, 1983).

4 In terms of English, the investigations of Dulay/Burt (1974) and Bailey/Madden/Krashen (1974), for example, are important, while for French I would suggest the investigations by Bautier-Castaing (1977) and Harris (1988).

a rule English learners have already acquired the verb ending *-ing* (*have – having*), the plural form (*cat – cats*) and the copula (*I am fine*) before they are able to use auxiliary verbs (*was born*), the past tense of irregular verbs (*come – came*) and regular verbs (*want – wanted*) (Macaro, 2003, p. 25). We can conclude from these findings that the acquisition of invariant processes functions like a phased build-up of knowledge in which a higher stage can only be achieved when knowledge of the lower stages has already been acquired. The American researcher, Krashen, coined the term for such acquisition processes – executed according to an “inner” or predefined curriculum in learners – as a *natural order of acquisition* (Krashen/Terrell, 1983). These processes are to be understood as “natural” because language learners who acquire the language in a natural environment without having been taught also acquire them in the observed sequence. The answer to the question of what knowledge about the acquisition stages means for the interpretation of mistakes in the interlanguage lies in the hierarchical order of such a natural acquisition sequence: as one stage in the language learning process can only be reached when the previous stages have already been mastered, mistakes can be regarded as an indicator of the current level of development in the language acquisition process. Therefore, for example, although learners of English more often use phrases with irregular verbs in the *past tense* (**he comed to my house*) inaccurately, we can nevertheless assume that these learners have mastered phrases at the lower stage, e.g. the use of copula (*we are tired*) or *present continuous* forms with the suffix *-ing* (*he is bleeding*). Mistakes in the interlanguage can therefore tell close observers the stage learners have currently reached in language acquisition and thus the previous stages that they have already mastered.

According to Krashen’s hypothesis of natural order and by virtue of the assumptions of the theory on hypotheses testing, we can therefore use the mistakes observed in interlanguage to assess what language learners have already mastered and the grammatical, syntactic or other linguistic phenomenon they are about to form rules for and consolidate or expand these each time they try them out. Thus, the precise observation of interlanguage mistakes also provides an opportunity for teachers to support learners in language acquisition in the best possible way by means of appropriate exercises and to assess their linguistic utterances according to what they have actually already mastered and are able to master.

The following chapter looks at the invariant processes in language acquisition in greater detail, as they are of particular importance and value to the teacher for observation and assessment of linguistic proficiency. Based on the consideration that invariant linguistic processes always develop in learners in stages, they are able to assist

in defining the acquisition stages for a language. These acquisition stages are explained in greater detail using the example of German.

3. Stages of language acquisition – German

Krashen's natural order hypothesis was one of the initial fundamental considerations for Pienemann's *processability theory*. A further important basis of Pienemann's ideas, however, was the above-mentioned ZISA survey which Pienemann conducted together with his research colleagues, Clahsen and Meisel.

The ZISA researchers found that the acquisition of various sentence structures is one of the invariant processes of language acquisition in German and therefore one which takes place and can be shown to be a very specific sequence in all learners of German as a foreign or second language. Based on this finding, the researchers looked more closely at the individual stages at the syntactic level and identified various syntactic constellations, each of which marks an acquisition stage. In identifying the individual acquisition stages in German, the ZISA study looked at word order in the sentence. At the same time, they considered the finite verb form and its associated verb suffixes as a main element. Overall, they identified five different stages depending on the position of the verb in the sentence which in their opinion could only be acquired in a hierarchical sequence one after the other. These stages were modified and extended over the years by Clahsen (1985) and other researchers (e. g. Grieshaber, 2004). Overall, the researchers kept to a five-stage division for German language acquisition and these five stages are described in more detail and explained using examples⁵ below:

Stage 0 = Fragmentary utterances

All ungrammatical utterances and utterances without a finite verb or subject⁶ are assigned to this stage. This also includes set phrases and formulaic utterances. Other incomprehensible and/or illegible utterances are likewise assigned to stage 0.

Examples of utterances at this stage: *aufeinmal ma / Dann gehste zu die maus / Ich auch / Nein / Danke / Mit mein Bruder / Sieben*

5 The examples of stages 0 to 4 originate from the ZISA study, from various language data surveys carried out by EURAC Bolzano and from Clahsen (1985) and Grieshaber (2004).

6 Only where the subject or finite verb is omitted not just due to a coordinated utterance in the second sub-clause, as in "He ran to the bus and got on".

Stage 1 = Canonical word order

At the first stage, main sentences are formed with a simple sequence of subject/predicate/object; in other words, the finite verb is in second place in the sentence (key sentence). At this stage, learners have already left behind their initial one-word utterances or phrases without an inflected verb and have acquired the basic principle of German word order with a simple inflected verb.

Examples of utterances at this stage: *die Kinder spielen mit dem Ball / der Benjamin hat einen Schlitten / ich komme hier in Wuppertal / Die Mutter kommt / Max war von der Schule kaputt / was ist das? / Der Mann entschuldigt sich.*

Stage 2 = Separation of auxiliary verb, modal verb or verb prefix and finite verb stem

At this stage, learners complete the essential step in German of separating the parts of the verb (i. e. the sentence bracket). After initially placing the parts of the verb one after the other (e. g. *er wird gehen nach Hause*), they now place the infinitive of verbs with several parts or the separable prefixes of simple verbs at the end of the main clause, while the finite verb form then continues to follow the subject of the sentence. Examples of utterances at this stage: *alle Kinder müssen die Pause machen / mit meinem Bruder ich habe sieben Monate gewohnt / er hat das Banan gestohlen / er schupfte die Wase runter / ich bringe noch Legos mit*

Stage 3 = Inversion of subject and finite verb

At this stage, learners are now able to invert the sequence of subject and finite verb according to the rules whenever the first position in the sentence is already occupied by an adverb (e. g. *heute, dann, dort*) or an adverbial phrase (*an einem schönen Tag, als er es hörte*). Thus the inflected verb remains in second position in the sentence while the subject follows it.

Examples of utterances at this stage: *dann hat sie wieder die Knochen gebringt / in die große Schule kann man Englisch lernen / Da ist der Papa / Und dann hat der Hund äh* gegessen / jetzt ist die Torte fertig / da kam ein kleiner Junge herein / mit einer Maschine machte er ein Kuchle*

Stage 4 = Placing the finite verb at the end of subordinate clauses

Clahsen himself in 1985 added a further discrete stage to the stages originally identified in the ZISA survey to take account of the formation of subordinate clauses. Having acquired the different variations in the position of the verb position in main clauses at Stages 1 to 3, at this stage learners begin to understand the formation of

subordinate clauses. The new feature of this stage is the rule that where you have a sub-clause which is introduced with a subordinating conjunction, such as *dass*, *weil*, *nachdem*, the finite part of the verb goes right to the end of the subordinate clause. At the same time, the subject moves to the first position after the conjunction.

Examples of utterances at this stage: ..., *weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist* / ..., *wie ich meine Sorgen gehabt habe*. / ... *das ir Sonn das war*. / ... *der Fritz haiste*.

Over time, the stages identified in the ZISA study have been evaluated by other studies, where an amended sequence of the stages has been also suggested in some investigations (e.g. Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer, 2000). However, all the investigations that have been concerned with the acquisition of word order and sentence structures in a specific sequence demonstrate a key fact about the way in which a language is learned: the more advanced learners are in language acquisition, the more complex are the linguistic structures that they master. This stage-by-stage, invariant development of the skills of word order patterns in the sentence can be observed not only in German but in other languages as well. For Swedish, for example, Håkansson/Pienemann/Sayehli (2002) drew up five different acquisition stages which relate to the position of the negative particle and the inversion of subject and finite verb in the sentence. Also in English as a second language, Mackey und Philp (1998) identified five stages for the acquisition of various English forms of interrogative sentences.

These insights suggest that language learners move onwards stage by stage from a simple language to an increasingly complex language. It was this simple but nevertheless far-reaching finding that prompted linguists such as Pienemann to question whether this natural order of language acquisition could be changed through language teaching

4. Teachability hypothesis

According to the results of the ZISA study and comparable studies in other languages, taking the natural order of acquisition into account in the curriculum or even adapting it was found to be useful for language teaching. However, clear evidence that invariant language acquisition processes can be influenced or even optimised in some way or other in the face of the natural order of language acquisition through formal teaching has yet to be found. With his *teachability hypothesis*, Pienemann (1984) formulated an initial idea with respect to this consideration.

In order to put themselves in the position of learners, teachers should ask themselves: What does it mean for learners of the German language when, for example, they are confronted with stage 3 language when they read or hear phrases such as *“das Heft bringen morgen bitte alle Kinder wieder mit”*, although they themselves can only form simple canonical sentences such as *“er hat einen Ball”* in stage 1 language? In the worst case scenario, they will not understand the information in the sentence and will react wrongly to the request. At best, they understand the request from the context but they themselves are still not able to form structurally similar sentences such as *“dann wirft er einen Ball”* (stage 3). The question remains as to whether it is perhaps possible for us to teach learners how to form sentences with more complex structures than currently equate to their present stage of acquisition if we coach them specifically.

In his teachability hypothesis, Pienemann argues that teaching in support of the acquisition of invariant processes can only be effective when the learners are close to the point – even in a natural setting of acquiring the subject matter taught (Pienemann, 1986, p.60). In this case, the structures already acquired serve as a basis on which learners build new structures. Therefore, according to the teachability hypothesis a well-planned lesson should aim at structures which are just one stage above that already mastered by the learners (Macaro, 2003, p.26). This thesis is underpinned by a number of experiments for various languages, where it was attempted to circumvent the natural order of acquisition or skip a number of stages through targeted language teaching.

For example, in their 1998 study in which they investigated the stage-by-stage acquisition of specific forms of interrogative sentences, Mackey and Philp divided adult learners of English as a second language into a “ready” group and a “not ready” group. The learners in the “ready” group were at stage 3 of language acquisition for English and therefore hypothetically already on the point of forming questions such as *“Is there a dog on the bus?”* (acquisition stage 4). On the other hand, the “not ready” group was composed of learners at stage 1 who could only form simple questions such as *“A boy throw ball?”* through modified intonation and therefore according to Pienemann’s theory was still not ready to learn stage 4 sentences. Both groups were taught for a prolonged period of time and their questions were corrected using stage 4 question structures. The researchers discovered that the learners in the “ready” group managed more often to move up to the higher stage 4 than the learners in the “not ready” group. This result reinforces the message of the teachability hypothesis, that teaching is only useful when the learners have just reached the point in their linguistic cognitive de-

velopment of a “breakthrough” to the stage being taught and the respective lesson content. Pienemann even found out in his own experiments on the teachability of the German language that the premature teaching of higher structures can have a negative effect on language acquisition because learners are unsettled by it (Pienemann, 1986, p. 72). The success and influence of language teaching is thus always limited to the teaching of things that learners are ready for.

Despite the limitations that the *teachability hypothesis* imposes on language teaching, we can assume that a correctly planned lesson has an accelerative effect on language acquisition. The variable language acquisition processes in particular which progress differently from learner to learner (e.g. use of the article in German or use of copula verbs in English) can be taught in the lesson very well and free of barriers imposed by time and proficiency (Pienemann, 1986, p. 61). But invariant language acquisition processes are also stimulated or receive positive support through teaching if the curriculum is based on the individual levels of proficiency of the learners. Thus teaching, according to Pienemann, has a positive effect above all on the time needed to acquire language, the frequency with which rules are deployed and the application of rules in different contexts. It is accordingly of great importance for the lesson that teachers or authors of coursebooks are familiar with the variable and invariant processes of second language acquisition. Only then can they on the one hand assess the language skills of learners and on the other hand adjust both the subject matter and their own use of language to the needs of the learners.

5. Summary: What do the theories mean for teaching?

Often the short duration of a lesson and the scheme of work dictated by the curriculum do not make it easy to tailor a lesson individually for all learners in a linguistically heterogeneous class or larger group. However, it is important for effective teaching in general and for language teaching in particular that the skills of the learners are incorporated into lesson-planning and findings in the field of linguistics are used to support an optimum process of second language acquisition in the lesson. For teachers, this means that on the one hand they need to internalise, observe and interpret the processes and features of stage-by-stage language acquisition and on the other hand structure their linguistic action – whether it is in communicating the subject matter or in other opportunities for communication – in line with the needs of the learners. Issues might arise here relating to a shortage of time and the few opportunities there

are to provide detailed and individual attention to each learner in a large and linguistically heterogeneous group; however, it is a fact that the conscious use of language and observation of linguistic skills is not only good for second language learners, but also first language learners as they develop from a simpler language through to more complex language.

In their publication summarising the results of their own two-year study of primary schools in the canton of Geneva, Diehl et al (2000) point to a number of rules that should be taken into account with respect to the accessibility of the natural processes of language acquisition when teaching language(s) and grammar. They consider that the findings of the various studies on the stages of language acquisition have also delivered an overarching consequence for teaching practice, which is to structure the lesson in such a way that “the natural acquisition mechanisms can be brought to bear” (Diehl et al, 2000, p. 378). Based on Diehl (2000), it is possible to draw the following conclusions for teaching from this:

- (1) As explained in detail in the sections covering the stages of acquisition and the teachability hypothesis, new grammatical structures can only be understood and learned when the rules of the previous stage have been acquired. Therefore, the curriculum – insofar as this is already explicitly delivered in grammar lessons – should be based on the stages of language acquisition.
- (2) The language which is used by teachers in lessons should not, however, be simplified or reduced but be as “natural” as possible. As the stages of acquisition – according to Krashen’s natural order hypothesis – also progress for all learners in natural learning environments without teaching, they are themselves able to filter out all the structures they are able to understand or process from the input. This assumes, however, that the language is appropriate to the age of the learners and the content is structured so that it is as interesting as possible for them.
- (3) As the results for testing the teachability hypothesis have shown, the teaching of grammar at the wrong time for learners who are not yet ready for the subject matter can even be counter-productive. In order to gear grammar teaching to the individual skills and stage of learners’ language acquisition, differentiated teaching is of great benefit: this presents learners with subject matter which is suitable for them either individually or in groups. Differentiation of this kind assumes that teachers are able to observe and identify the language stages of learners. Processes have already been developed to support these aims that teachers will find easy to use and will not call on much more of their time. For German, I would direct you, for example, to Griebhaber’s *profile analyses* (2004).

- (4) As explained in greater detail earlier in the article in the section about interlanguage, mistakes are part of the learning process and even necessary for development in language acquisition and so they should be assessed in the school context on a differentiated basis. If mistakes are taboo in school, this may result in learners abandoning language structures they have not yet fully mastered or the use of new rules so as not to become de-motivated when they receive bad marks or see their work heavily corrected. In the classroom, then, learners should only be assessed on what they have already been recognised to have acquired at the respective stage of language acquisition.

Literature

- Bailey, Nathalie/Madden, Carolyn/Krashen, Stephen (1974): Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? In: *Language Learning* 24: 235-243.
- Bautier-Castaing, Elisabeth (1977): Acquisition comparee de la syntaxe du francais par des enfants francophones et non francophones (Compared Acquisition of French Syntax by Francophone and Non-Francophone Children). In: *Études de linguistique appliquée* 27, 19-41.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyldenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsgg): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. (Multilingual Matters 18). Clevedon, Multilingual Matters, 283-331.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenerberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, 37-53.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grießhaber, Wilhelm (2004): *Zwischenbericht März 2004. Projekt "Deutsch und PC"*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Håkansson, Gisela/Pienemann, Manfred/Sayehli, Susan (2002): Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. In: *Second Language Research* 18(3), 250-273.
- Harris, Vee (1988): 'Natural' language learning and learning a foreign language in the classroom. In: *British Journal of Language Teaching* 26(1), 26-30.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Macaro, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. London: Continuum.
- Mackey, Alison/Philp, Jenefer (1998): Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? In: *Modern Language Journal* 82(3), 338-356.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *SSLA* 6(2), 186-214.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 86(1/3), 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998): Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism* 1(1), 1-20.
- Pienemann, Manfred/Håkansson, Gisela (1999): A unified approach toward the development of Swedish As L2. A processability Account. In: *SSLA* 21, 383-420.

Classroom interaction

Tore Otterup / Maud Gistedt

1. Introduction

In this chapter we will consider in what ways the interaction and the spoken language in the classroom can help to develop language for second language learners. You may think that what is spoken in the classroom, and how, is not so very important for second language learning, but it certainly is. Most of the time pupils and teachers spend in school is used for speaking; therefore it should be used in a conscious and efficient way. Spoken language in the classroom is both an instrument for thinking and learning and it can also, with awareness of the teacher, create a bridge to the academic language which the pupils need in school.

Vygotsky (1986) stresses the importance of interaction in learning and he sees dialogue as a way to create possibilities for thinking. Children must be stimulated to 'think aloud' or, to what Wegerif and Mercer (1996) call, *exploring speech*. With this they mean the sort of oral context in which students may explore, investigate and clarify concepts or try an idea through questions, hypotheses, and logical conclusions, and by reacting to others' thoughts.

2. Classroom interaction and second language pupils

Research about second language acquisition has shown that interaction is a significant factor for language development (Ellis 1994, Swain 1995, van Lier 1996). Particularly important is the kind of interaction that occurs when someone explains what he means, negotiates about the meaning or reformulates what he wanted to express (Pica, Young and Doughty 1987, Pica 1994). The immersion programs in French in Canada, which aims at making English-speaking pupils bilingual, has shown that the linguistic output which a pupil produces is crucial for language development (Swain 1995). In the immersion programs it was found that the English-speaking pupils did not reach the level of the French-speaking pupils in spite of French being used

in teaching. What were missing, according to Swain, were opportunities for the pupils to produce longer utterances. She argues that pupils, by using the language, are encouraged to work on it more in depth than when they only listen.

Swain also argues that when the context demands that students focus on how they express themselves, they are forced to produce an intelligible discourse (pushed output). This does not necessarily mean that the structures of the languages must be in focus but that sometimes it is important that students have the opportunity to develop their language in contexts, where the demands on their linguistic resources and where they, to make themselves understood, must consider not only *what* they want to say but also *how* they say it.

Research in second language acquisition also clearly shows that much depends on how the talks in the classroom are organized for pupils to successfully acquire the second language. A very common type of interaction between teachers and pupils in the classroom is the tripartite interaction which teachers and students often recognize and that are common in most classrooms. The teacher asks a question (which she already knows the answer to), the pupil gives an answer, often in a single word or short sentence, and then the teacher evaluates the answer. This type of interaction is sometimes called *IRF (Initiation, Response, Feedback)* or *IRE (Initiation, Response, Evaluation)* (Mehan 1979).

The IRF/IRE- pattern is based on what sometimes is called ‘display questions’, whose primary goal is to verify that the students know or that they have done their homework. The pattern is common in traditional teaching, and especially when the teacher sees it as his or her primary duty to transfer knowledge. Display questions can of course be useful in some contexts in the classroom and with some alterations this type of questions can also effectively support second language acquisition (Gibbons 2002) which will be exemplified below.

3. Group work and second language acquisition

From the discussion above, we understand the need to create alternatives to the IRF pattern and that they must be carefully thought through. One way is through group or pair works which in many ways promote language learning. Carefully prepared group works have many advantages and positive effects on second language acquisition (Gibbons 2002).

- Students hear the language spoken by persons other than the teacher, the variation and the *input* becomes larger.
- The students interact more with others and the *output* will also be larger.
- The students hear and learn in a certain context. The language is used in a meaningful way for a specific purpose.
- The information will be expressed in a variety of ways. To ask questions, share ideas and solve problems can implicate repeating the words, reformulate thoughts and correct sentences in context. Students thus have several opportunities to hear similar thoughts expressed in different ways which makes understanding easier.
- Opportunities to ask relevant questions will be more frequent if the students must acquire knowledge on their own or if they have to clarify what they mean. Input will increase as well as opportunities for genuine communication.

How then should we organize a group project for it to have the best effect? Following section addresses some important principles, according to Gibbons (2002), for the group work in which one of the important goals is to develop language.

- *Clear instructions*

To understand and remember instructions in several steps is one of the most difficult listening tasks second language students can meet with. While a single instruction does not need to prepare any problems those that are presented in stages may turn out far too difficult. Therefore, try to give instructions in various ways. For example, when you have explained to students what they should do, ask someone to retell what you have said to the class. Write what is said on the white board at the same time. Written instructions on a paper are also useful for the students to remember the task.

- *Tasks that require interaction*

A group project must *require* that students speak with each other, not only *encourage* them to do so. Suppose that the students will work with insects. If you ask a group to 'talk about' a picture of an insect, there is really no reason why they should do it and all the pupils will probably not be involved either. They are encouraged to speak, but there is nothing in the situation which requires it. However, if you give two pupils a picture of the insects each, in which individual parts are different and ask them to find the differences (without showing the images to each other) they *have to* talk with each other to be able to carry out the task.

- *The group work has a clear aim*

When a task is well thought through a result is achieved when the language is used. The pupils solve a problem and share their knowledge. The pupils should from the very beginning be clear about what kind of results they are expected to come up with.

- *The task is cognitively appropriate*

Ideally, the task shall pose a cognitive challenge for the pupils. Tasks which are performed in a context are in general a cognitive challenge. Try to involve newly arrived second language pupils in things that are not too demanding language wise, like hands-on experiments, etc. They can also initially be asked to discuss, read and write in their mother tongue.

- *The task is integrated with a subject*

Second language acquisition must be done quickly, efficiently and well thought out. Second language learners do not have time to study the second language as a special subject before they use it to learn. They must do so as soon as they enter the school and second language learning has to come hand in hand with the learning process in other subjects. As Mohan (2001) points out, we can not put the second language students' cognitive development in pause mode while they learn the language. Wherever possible, the tasks in all subjects must be such that the work develops both language and cognition.

- *Everyone in the group is involved*

Most teachers have had pupils in their classes who don't want to take part in group works, perhaps because they don't feel at ease with the way of working or because they feel that they don't have anything to contribute with. One way of getting around this in the beginning is to let each pupil have its own role in the group until they are more used to this way of working. One pupil can keep track of the time, one can take notes, another ensure that the group mates stick to the topic, while others can see to it that all get the opportunity to contribute and so on.

- *The pupils have sufficient time to undertake the task*

The time that students have available in a group work is important. If they have too much time, they can waste it and if they have too little time, they do not have enough time to learn anything. For second language learners, it takes probably more

time to finish tasks which are based on language, because they need more time to process information and to formulate their answers.

4. Teacher – pupil interaction

So far we have discussed the advantages of group and pair works as a more efficient way to develop the second language. But there are also times when the whole class is working together, with the teacher in his traditional position at the front of the classroom. As stated earlier, this is not something that particularly favors second language students because they will have fewer opportunities to speak and when they speak, it will be briefer. But also teacher-led situations can allow for a more equitable distribution of the right to speak in the classroom.

Gibbons (2002) discusses how teacher-pupil interaction in the classroom can effectively help developing second language learners' language. First she talks about scaffolding and teacher scaffolding in particular. The term *scaffolding* was first used by Wood, Bruner and Ross (1976) in their study of how parents and young children talk to each other. Scaffolding means that one temporarily gives the necessary support, but when e.g. a wall stands on its own at a building sight the scaffolding can be removed. In the classroom the concept of scaffolding stands for the temporary but necessary assistance the teacher gives to students to successfully carry out their tasks. Scaffolding is a temporary help which the teacher gives students so that they will eventually be able to perform the same task without help (c.f. Vygotsky's Zone of Proximal Development, 1978). Second Language pupils need to be confronted with cognitively challenging tasks, just like all pupils do. Rather than simplifying tasks the teacher should consider what kind of scaffolding the student may need to be able to complete the task. In a classroom situation where e.g. a second language student should present results from a group work, the teacher can provide scaffolding by clarifying, asking questions and providing patterns for the student to express herself and together the teacher and the pupil can articulate what the pupil wants to say.

We will finish this section by referring to some advice which Gibbons (2002) gives concerning classroom interaction between teachers and second language pupils.

- *Slow down the discourse*

This does not mean that you should speak more slowly, but that the pace through the whole conversation should be such that students have time to think through what

they say and how they say it. This can be done in two ways. Either the time the teacher waits for the student to respond should be extended. Or the teacher may let the conversation go on longer before s/he evaluates or reformulates what the student has said.

- *Exploit the 'third move'*

In the common interaction pattern IRF the third move is frequently realized by the teacher evaluating the student's response or recasting what s/he has said. However there are many other alternatives for the third move. Based on what the student has said the teacher may ask for clarification (*do you mean...?*), or s/he may ask for more information (*can you explain that a little more?*), or s/he may ask a further question (*Will that always happen? so what would happen if...?*) These kinds of responses invite the student to say more and 'open up' the discourse.

- *Listen to student responses*

It is important for a teacher to show that s/he wants to understand. That means that you really have to listen to what students say, not just wait for them to come up with the answer that you expect, the 'ideal answer'. Gibbons (2002: 23) concludes by saying that "the best language teachers may well be those who are good listeners and who are genuinely interested in what their students are trying to tell them!"

Literature

- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2005): Mediating learning through talk. In: Lindberg, Inger/Sandwall, Karin (eds.): *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, 7-26.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mohan, Bernard (2001): The Second Language as a Medium of Learning. In: Mohan, Bernard/Leung, Constant/Davison, Christine (Hrsgg.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Pica, Teresa (1994): Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes? In: *Language Learning* 44, 493-527.
- Pica, Teresa/Young, Richard/Doughty, Catherine (1987): The Impact of Interaction on Comprehension. In: *TESOL Quarterly* 21 (4), 737-758.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, Guy/Seidelhofer, Barbara (ed.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Study in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Herausgegeben und übersetzt von Kozulin, A. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, Rupert/Mercer, Neil (1996): Computers and Reasoning through Talk in the Classroom. In: *Language and Education* 10 (1), 47-64.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.

Methods of teaching and learning a language: an introduction

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner
(translated from German)

1. Fundamental considerations for second language learning *(bm:ukk No. 6/2010, p. 6 ff.; see also Furch, 2010)*

All teaching which is undertaken with children who have a different first language to the language in which they are taught aims to achieve the following:

- To induce “pleasure in listening and joining in conversations as well as reading and writing in the second language” (bm:ukk No. 6/2010, p. 6).
- Children with a different first language should “be able to make themselves understood in the standard German language and be able to take part in the lesson on an increasingly sophisticated basis: first in verbal form only and then also in written form.” (bm:ukk No. 6/2010, p. 6)
- To ensure that texts as meaningful forms of processing language are able to be understood, read, written and composed.
- Techniques for working and learning are to be acquired for the acquisition of German as a second language.

At the centre of linguistic support for the *acquisition of a second language* are the areas of *listening comprehension* and *speaking*. Furthermore, *primary reading and writing skills* are also to be imparted.

- Children who do not speak the language in which they are taught should:
- be able to work out the sense of simple linguistic utterances from the spoken context
- understand simple (spoken) texts and react appropriately
- be able to respond to what they have heard

- respond purposefully and in relation to their counterpart in various conversational situations
- explain and inform
- take speaking roles in performances

Furthermore, children with a different first language should be offered *a wide range of linguistic encounters and exercises*. At the same time, attention should be paid to systematic *repetition* and to progressing at all times *from the easy to the difficult*. Special attention must be paid to *linguistic structures* when German is learned as a second language.

Special regard must be given to *vocabulary* and extending it: word meaning, everyday vocabulary, terminology and word formation.

Particular attention should be given to *ear training* and *pronunciation*, where initially there needs to be a process of familiarisation with the different intonation and different rhythm of the German language. It is also essential for teachers to demonstrate particularly good articulation.

The children's need for *communication* supports every learning process. This results in an *interdependence between social and subject-related skills* which stresses the social integration of children with skills in different languages into the class.

Basic principles of teaching such as *relevance to life* and *clarity* are required for successful linguistic integration.

Second language acquisition proceeds more successfully when reference is made to the knowledge of the first language that is available and – where applicable – to pupil's existing knowledge of the second language. Therefore, cooperation and consultation would be of great benefit among all the teaching personnel involved – and above all with mother tongue teachers – as well as with the parents of the child. A topic should be developed repeatedly in at least two languages at the same time.

A further aspect which should be highlighted in particular when teaching children who are learning a second language is the *key role of the teacher as a linguistic role model*. Teachers should address the individual child as often as possible, particularly clearly but without articulating in an artificial or exaggerated manner, deliberately slowing their normal speech down a little and supporting the spoken word with mime and gesture when using normal intonation and rhythm. This behaviour helps children who are taught in a different language to their first language enormously when they are immersed in the new linguistic environment.

The aims of all linguistic coaching:

- To facilitate a greater capacity for understanding and expression in the language in which learners are taught
- To ease integration into the class and the school through active communication and interaction
- To highlight initial successes so that these can form the basis for successful participation in lessons
- To facilitate greater access to understanding the current lesson content by means of linguistic support based on topics and learning objectives and to counter specifically and/or consciously learning problems that are very often based on linguistic difficulties caused by a lack of knowledge of the language in which they are taught.
- To create an understanding of the classroom as a place of shared learning experience. This may be where there is teaching in partnership, mainly through team teaching (i. e. class teacher, teaching assistant and first language teacher), shared learning and an improvement in learning conditions within the class community.
- To understand that – particularly when children start school – knowledge of the first language is an important requirement for quickly acquiring a second language – in our case, the language in which pupils are taught is learned as a second language.

The “bilingual literacy” model in primary classes represents a real opportunity for children’s long-term bilingualism. In this model, which was tested and perfected for a number of years in the early 1990s in Berlin under Monika Nehr (Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch, 1988), the primary skills of “reading” and “writing” are learned in the respective first language and weekly lesson plans are prepared in the mother tongue. Only once initial information is provided in the mother tongue does the class tackle the same lesson content in the language in which they are taught.

2. Some principles of early guidance in second language acquisition *(Basically applies to all children)*

- *Repetition principle*

Typical situations in the lesson should be gradually extended and appear repeatedly in the basic form.

- *Importance of listening properly principle*

Aural perception exercises, also known as listening comprehension, which are fun and initially require very little knowledge of the new language, are of great benefit. Combining language and instruments also motivates young children in particular when they start learning another language by taking part in rhythmic activities without fear and free of inhibitions. Children can fit in very quickly with what their classmates are doing.

- *Encouraging learning and unlearning principle – taking care when correcting mistakes*

You hardly ever hear from children with a different first language to German in lessons. And yet when we watch these children at breaktime talking to children with the same language, most of the time we don't recognise them. In conversation with the mother tongue teacher, they will also speak in their first language effortlessly and at great length.

One highly sensitive area which is key to success or failure is that of correcting mistakes. In the same way that children are able to learn to read and write, they are also gradually able to make out their mistakes and correct themselves.

If they each concentrate at the start on just one specific group of mistakes, then they will also learn to categorise and to look out for linguistic differences. When mistakes are corrected by classmates, this assumes that the classmates are actually right and that they are correcting mistakes in a way that is acceptable to those affected.

- *Learning as fun principle*

Poems, rhymes, riddles, songs, mimes, puppets and tongue-twisters motivate children by making it fun to learn a second language. For example, the long “e” in German, which is unusual to Turkish ears, is almost unavoidably practised in the familiar circle game “Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...” due to the rising intonation on the word “leer”.

When team teaching with mother tongue teachers, the first class might begin with the question of whether the class should have a session of singing or dancing together. This type of shared experience is of great importance, particularly for children who have not attended a nursery school or any kind of pre-school group. Children learn the correct rhythm of words and sentences when singing songs. If they get the rhythm right, they won't be able to add any extra vowels as it would change the rhythm.

Puppets, regardless of their appearance, are immediately accepted and warmly embraced by children. When conversing with puppets, young children normally forget their insecurity in the new language and chat happily, free of their inhibitions.

Mime exercises give all children the opportunity to contribute according to their strengths. Pupils who are still not confident in their verbal work can accomplish an astonishing amount through the non-verbal medium of mime.

A TV made from a cardboard box provides huge motivation for children to achieve at the highest linguistic level. Each schoolchild can present themselves "on TV" according to their linguistic skills and their imagination, while in doing so they slip into a different role and are therefore no longer the same person but one with different feelings and different relationships and fantasies.

3. Summary of considerations for teaching practice in second language acquisition

- *Overall character of the child:*

The overall character of each schoolchild with all its age-appropriate cognitive, emotional, social and physical needs should be respected, taken into account and developed further.

- *Language as a central point of all teaching and learning – regardless of the subject:*

Language should be to the fore in all areas of children's education and upbringing.

- *Targeted observation of children who are learning a language:*

When groups of pupils are involved in active linguistic action, teachers need to keep a close eye on them (e. g. make notes and as a teacher listen carefully!).

- *Teacher's language:*
The language used by teachers should be variable by using limited methods of verbal expression in a variety of communication situations in order to activate the individual language acquisition mechanisms which operate in childhood.
- *Situational, action-oriented and easily understood learning:*
The second language should be communicated through situational, action-oriented and easily understood learning.
- *Taking account of styles of learning:*
The different learning styles (e.g. acoustic, optical, haptic, etc.) need to be taken into account by using different media and methods.
- *Imitative learning:*
Teachers should consciously induce subconscious imitative learning in children as often as possible.
- *Listening comprehension:*
Practising listening comprehension should be to the fore through an extended range of methods of verbal expression.
- *Natural opportunities to talk:*
A conscious effort should be made to create natural speech action situations.
- *Practising pronunciation:*
Specific practice in pronunciation needs to be undertaken to prevent phonetic interference.
- *Repetition:*
Repetition of a limited stock of structures and words with constant expansion in the area of application would be essential.

Teaching and learning methods

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner
(translated from German)

1. Basic information on methods

Definition

Methods are processes that help pupils and teaching staff to tackle a new topic in such a way that in doing so they acquire new insights and skills. Methods are therefore important for a number of reasons, including the effectiveness and attractiveness of the teaching, not least because appropriate methods are particularly able to motivate pupils. However, this should not mean that they are a cure-all for boring lessons (Gugel, 1997, p. 10).

Developing expertise in methods as the core of action-oriented teaching

When teachers want to use action-oriented methods in their teaching, this requires a great degree of openness and a willingness to experiment among both the teachers and the pupils. When new methods are tried out, teachers only achieve confidence in working with them once they have acquired expertise in using them.

But what is involved in developing expertise in using methods? Generally speaking, it is not just a question of knowing the individual methods illustrated in brief towards the end of this publication but is related much more to five areas (Gugel, 1997, p. 11):

1. Familiarisation with a method and its specific use

To be able to use methods for a specific purpose in the different learning processes, teachers need to be familiar with the various methods and their impact on learners. Only then is it possible to undertake a critical review of the different methods as well as evaluating and applying them for a specific purpose.

2. *Being able to deal with emotions*

Many methods support not only the learning processes to be achieved, but also the emotions of all involved. These therefore need to be dealt with in a way which is beneficial.

3. *Being able to deal with group situations*

In action-oriented teaching, whole class teaching is dispensed with and (small) groups are formed which need to relate to each other in a different way.

4. *Understanding communication*

Communication among and with each other is very important when using action-oriented methods. This makes it essential to set up transparent and precisely defined communication processes. Communications skills need to be supported and encouraged.

5. *Not losing sight of the topic*

Often a momentum develops due to the method used which may result in the class losing sight of the actual purpose. It is therefore important to choose the method in relation to the topic.

Requirements for methods according to Gugel (1997)

When choosing and applying methods, minimum standards need to be met which should take account of the following points at the educational level:

- Content and methods tie in with the previous knowledge, attitudes and expectations of the children.
- The method chosen takes account of the specific composition of the group of children.
- Methods contribute to stimulating and maintaining the children's willingness to learn.
- Methods encourage pupils to use their own initiative and learning processes that they can organise themselves.
- They facilitate action and reflection.
- They encourage problems to be perceived on a multidimensional basis.
- They are geared towards dialogue.
- They take into account the fact that learning takes place with "*head, heart and hands*".
- Methods enable pupils to experience their own expertise.
- They are compatible with open learning processes and not with closed learning models.

- They contribute to children developing expertise in using methods (Gugel, 1997, p. 12)

Limitations on the use of methods (Gugel, 1997)

- *Methods do not replace a lack of content*

Methods always “serve” a purpose, i. e. they are not central but aim to enable pupils get to grips with the content.

- *Methods must not paper over existing conflicts*

Time and again, conflicts may arise among all those involved. In such situations, it is necessary to find and use suitable methods which expose the conflict so that it can be discussed. No attempt should be made to paper over conflicts by using methods.

- *Methods do not compensate for a lack of skills*

Professional skills and expertise in using methods are necessary if lesson sequences are to succeed. Methods should not be used to hide any shortcomings in this area.

- *Methods are not an end in themselves*

Methods should not be used for their own sake.

Criteria for choosing methods

The following criteria should be taken into account when choosing methods:

- The group: size, age of pupils, previous experience and social background of children, etc.
- The environment: the time, facilities, technical equipment, etc., that are available.
- The topic: content, issues and problems, learning objectives, etc.
- Outcome expected by using the method: working alone or in groups, to break up the lesson or consolidate knowledge, etc. (Gugel, 1997, p. 14)

Methods for child-centred language acquisition

When considering the different methods, these can be assigned to three basis groups (based on Bönsch, 2009, p. 42):

The traditional teaching concept which is defined as presentation, illustration and demonstration: these methods are dominant in schools, but critics believe that they are inappropriate for pupil-centred teaching. (Bönsch, 2009, p. 42).

Bönsch (2009) brings together the second group of methods under the term “organisation of learning” (Bönsch, 2009, p. 43). These methods involve packages of different “programmings”, which is the term used in Bönsch (2009) to refer to all printed and computer-aided learning programs as well as printed work resources such as flash cards (Bönsch, 2009, p. 45). This is how action-oriented and problem-oriented learning, inquiry-based and exploratory learning and stimulating learning situations are delivered.

The third group of methods is described as “communicative and open learning” (Bönsch, 2009, p. 44) This involves pupils learning independently and cooperatively. With the help of weekly lesson plans, project work or free working, the children learn to take charge of and organise their work independently (Bönsch, 2009, p. 44).

Lecture (teacher talk)

The lecture is a “closed verbal/linguistics presentation” (Apel, 2009, p. 220). The primary aim in using this method is to communicate information. The experiential horizons of the learners are to be widened. At the same time, however, the lecture should also encourage independent learning, challenge learners and prompt them to think for themselves as well as triggering their interest and empathy. The use of media resources supports the processing of information by combining hearing and seeing (Apel, 2009, p. 220).

“Basically, a stimulating, diverse, individually planned performance is an important impetus of a lecture. Generally, a successful lecture requires:

- quality presentation of the subject matter
- quality methods of communication
- skilful use of media, and
- control of teaching situations.”

(Apel, 2009, p. 220 ff.)

A “more modern” form of teaching from the front is “integrated whole class teaching” (Bönsch, 2009, p. 47). Here, communication from the teacher is combined with independent topic work by the children.

Teaching through stimuli (i. e. illustrating an actual situation aided by media or texts) looks at an actual situation which is then considered in more detail together. Learners should also be given the opportunity to contribute their own previous knowledge in the lesson (Bönsch, 2009, p. 47).

With respect to learning speed, Prengel (2009) suggests opening up whole class teaching by using defined stages of work: thus, in differentiated whole class teaching a presentation is made by the teacher or the pupils to start and end the lesson or a discussion is held in the lesson in which issues are developed. In between, pupils work alone and in groups on differentiated tasks (Prengel, 2009, p. 172).

The lecture form is particularly suitable for introducing a topic and clarifying problems. The teacher here takes the place more or less of an expert on the subject who delivers background information for further development.

2. Problem-based learning: discursive learning in a whole class context and in working groups

In constructivist learning theory, learning is an active and social process.

In problem-based learning (or PBL for short), learners acquire a knowledge base independently. Central to this is an authentic situation from their everyday working or school life. In PBL, the learners' previous knowledge represents an important resource with which they continue to work, and therefore this method is extremely suitable for dealing with heterogeneity – learners learn from each other and with each other.

Definition and information

The strength of PBL lies in its explicit flexibility, hence the difficulty in providing a precise explanation of PBL. Barrows (2000) recognised this non-specific concept and tried to explain it: “The ability to learn how to solve problems is one of the key features of human intelligence. It is directly related to the ability to learn, communicate and work as a team. It demonstrates that most problems in everyday working life and in life in general are ‘ill-structured problems’” (Barrows, 2000) which exhibit the following features:

- Information is required in order to identify contexts
- There are several ways of accessing information: there needs to be inquiry, testing, experimenting ...
- Should new information become available, this then moves the goalposts in solving the problem.
- There is no certainty that the problem was correctly analysed or solved ...

PBL is directed at learners' practical needs. It concerns the development and testing of strategies which prove their worth when dealing with – in some cases – complex problems.

“By learning through a problem-solving process, active knowledge develops which induces contextualised thinking. This knowledge can be transferred and adapted to everyday life and the world of work. As well as answering questions, more and more weight is given to the specific course of action. PBL is suitable for developing and adopting strategies for solving problems. This process is supported through accompaniment and reflection.”

(Barrows, 2000)

The PBL method in the working group

Teaching and learning is planned in the spirit of problem-solving. The subject matter is worked on independently in small groups, for example, according to the 7 Step Method (based on the *McMaster model*)

- Disambiguation (Have I understood everything?)
- Definition of the problem (What is going on?)
- Analysis of the problem (by forming hypotheses and brainstorming)
- Hypotheses are systematised (by identifying topics and learning objectives)
- Identification and evaluation of materials
- Sharing and discussion of outcomes
- Outcomes are analysed (check whether objectives and understanding have been achieved)

The work is undertaken in small groups (4-8 or 8-12) and is based on learning theory and practice. The resources of individual group members are to be used. The greater the differences in the individual participants, the more potential there is for learning in the learning process. In the light of how different people's modes of behaviour are dealt with on an everyday basis, “a constructive and discursive encounter with apparent ‘strangers’ and ‘others’ is a good opportunity to break down prejudice.” (Barrows 2000). Capacities such as confidence, solidarity, empathy, listening, explaining, comparing, discussing, persevering, acceptance of contradictions, etc., are reinforced and creative critical thinking is encouraged. The group enables different roles to be performed in a safe environment so that pupils can experience other perspectives. “The practice of deducing new knowledge autonomously with simultaneous reflection as metacognition reinforces our confidence in our own abilities.” (Barrows, 2000)

A number of methods are practised in learning through independent problem-solving:

- Time management and resource management
- Communication training
- Project management (formulating objectives)
- Ability to deal with uncertainty, ambiguity and mistakes
- Self management
- Learning strategies

3. The tandem method as an example of PBL

Implementing the “tandem learning” method leads to furthering teaching skills, extending professional knowledge and contributes to developing the personality. The aim is for the tandem partners to learn to reflect, strengthen each other and therefore gain in self-confidence. Thus, this method fulfils the main task in teachers’ continuous professional development, as it maintains and extends both the professional expertise and teaching skills of teachers so that they can carry out their educational role successfully.

Definition and general information

A tandem is the self-driven “professional collaboration and partnership of two” people (teachers or pupils or students; Lanker o. J.). This collaboration is for a specific period of time and has clearly defined objectives.

Particularly in primary school, where most teachers are left to their own resources, it makes sense for teachers to form learning tandems as part of their professional development in order to achieve their objectives more effectively. (See: TransiT concept by Breitfuß-Muhr/Rucker, 2000.)

The tandem method

The method is divided into the following stages according to Lanker (QuIGS, 2002): *preparatory stage – entry and encounter – follow-up discussion and training*

At the *preparatory stage*, partners are selected, whereby the following criteria are to be observed:

- Comparable working conditions

- Shared/similar spheres of operation
- Already acquainted
- Respect for and trust in each other

The following are to be agreed at a preparatory meeting:

- “Professional development objectives
- Sphere of activity to be observed
- Form of observation
- Documentation” (QuIGS, 2002)
- Reflection

At the *entry and encounter* stage, educational spheres of activity are agreed:

- “Lesson planning and implementation” (QuIGS, 2002)
- Mentoring of pupils for learning
- “Evaluation of processes/outcomes” (QuIGS, 2002)
- “Structure of learning” (QuIGS, 2002)
- Differentiation measures

and objectives are drawn up:

- Actual status
- Change process

Fears/obstacles are discussed.

The duration of the tandem unit is agreed.

Deadlines are fixed and rules agreed, such as:

- We accept our colleague’s opinion.
- We are open in our enquiries.
- We demonstrate empathy.
- We respect our colleague’s input.
- We document the tandem unit based on the questions: What is being done? How is it being done? Who is doing what? When is it done? Why is it being done in this way? ...

Follow-up discussion and training:

- After there has been an opportunity to shadow their colleague, the tandem unit reflects.

- The feedback is appreciative and reflective.
- Both attempt to interpret the outcomes: they examine, analyse, enquire into the personal relevance of the action, formulate the next steps and objectives, plan and evaluate.

Thoughts on implementing the method for pupils and others

Learning in tandem is a very intense form of learning. The learner experiences far more than was agreed at the start. Suddenly, the entire person is central to the learning: their language, their culture, their likes and dislikes, their family, their way of life and their view of things.

When pupils form a learning tandem, it should contribute to expanding their vocabulary and improving their pronunciation and their listening comprehension. Furthermore, they are less inhibited about speaking as they trust their partner to show understanding and to assist and value their further efforts.

When learning a language in tandem, two people with different first languages communicate with each other. They want to learn from and with each other. For example, they agree on a topic and talk about it. Images, drawings and objects can be particularly helpful for young pupils.

Furthermore, teachers need to bear in mind that they are always a linguistic role model in this setting as well and this applies in a number of respects:

- In their use of language
- In their approach to linguistic communication and language
- In their attitude towards dialects and other languages

In the learning tandem, the following principles are material:

- Conversation is one of the most important ways of supporting language. Pupils learn language in relation to a person (e.g. the learning tandem partner) who is important to them and in their attempts to understand their environment/their surroundings in this way.
- Non-verbal aspects of communication are a significant element in communication and language acquisition. The differentiated perception and support of children's non-verbal signals and forms of expression also make up part of an environment that encourages language.

- When acquiring language, children themselves are active: they gradually create a system of rules from their wealth of insights – a “knowledge” of how language is built up. What this means for language support is that:
 - Children need a wide variety of linguistic stimulation in dialogue and in situations that arouse their interest. The language used must not be too childish or simplified.
 - Rote learning of correct sentences is less supportive in the long-term.

Possible subject areas for teachers’ learning tandems

A range of subject areas lends itself to teachers working in tandem such as:

1) Listening comprehension:

- How/when do I provide general information to my pupils?
- How do I check whether my information has been received?
- How do I explain problematic subjects to my pupils that do not directly affect them?
- What aids do I use so that my pupils understand me?

2) Speaking:

- How often and when do my pupils speak in the lesson?
- Do my pupils have the opportunity to help each other in the lesson and to share and learn from each other?
- How often and how long do I speak for in “circle talk”?
- How do I react when my pupils speak to each other in their first language?
- Am I always a linguistic role model?
- What type of verbal communication do I particularly enjoy?
- Do I use set phrases?

Learning tandems are effective when both people are able to communicate – something that first needs to be learned.

Links

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BM:UKK):
<http://www.sprachensteckbriefe.at> (accessed: 24.06.2011).
- COUNCIL OF EUROPE: <http://www.coe.int/diversity> (accessed: 24.06.2011).
- <http://daz.schule.at/index.php?TITEL=DaZ+und+Interkulturelles+Lernen&artikel=1&kthid=10407> (accessed: 24.06.2011).
- <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/methoden.pdf>
(accessed: 24.06.2011).
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/quellen.html#2.2> (accessed: 24.06.2011).

Literature

- Apel, Hans Jürgen (2009): Darbietung im Unterricht. In: Arnold, Karl Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (eds.) (2009): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 219-223.
- Barrows, Howard (2000) In: <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/begruendung.html#theoretisch> (accessed: 24.06.2011).
- Barrows, Howard S. (2000): *Problem Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- BM:UKK Nr. 6 (2010): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen", 5. unveränderte Auflage. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (accessed: 24.06.2011).
- Bönsch, Manfred (2009): *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Breitfuß-Muhr, Gabriele/Rucker, Dorothea (2000) *Lehrerfortbildung anders denken*. Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Furch, Elisabeth (2010): *Was sagt die Wissenschaft zur Mehrsprachigkeit? Deutsch als Zweitsprache*. <http://www.literacy.at/index.php?id=54> (accessed: 16.04.2011).
- Gugel, Günther (1997): *Methoden-Manual I: "Neues Lernen". Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Lanker, Hans Rudolf (o. J.): *Leistung gegen den Trend – eine solidarische Schule. Statement zur Qualitätsentwicklung*. <http://www.ggg-nrw.de/Europa/Lanker.BuKo2001.Lehrende.html> (accessed: 24.06.2011).
- Nehr, Monika/Birnkott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?* Weinheim u. Basel: Beltz.
- QuIGS (2002): <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/v-phase.htm> (accessed: 24.06.2011).

Inclusive exercises for all pupils

Tatjana Atanasoska
(translated from German)

1. Assembling factual texts correctly

Assembling texts in the correct sequence is an exercise which has been used for some time in language teaching to support reading skills. What is special about this exercise is that it involves factual texts. Factual texts in particular practise children's factual vocabulary; and because they first have to find the sequence of the text, the children are instructed to read carefully and to recognise the structure.

Here are two texts which have been mixed up and which the children have to put into the correct sequence. The children then have to come up with a suitable title for each of the texts.

Text snippets

The elephant is the largest mammal that lives on land. There are Asian elephants and African elephants.

It likes to eat deer and wild boar.

As a result, it is very well camouflaged when hunting. It creeps up quietly on its prey. When it is close enough, it kills the prey with a bite to the neck.

The African elephant is bigger and can weigh as much as 100 children. All elephants have big ears and a trunk but only African elephants have tusks.

They can breathe, smell and feed with their trunk. They like to eat grass, roots, twigs and fruit. They also drink a great deal of water, as they are so big.

The tiger is the largest big cat in the world. It lives on the plains and in the forests of Asia and has a striped coat.

These are the original texts:

The elephant (possible title)







The elephant is the largest mammal that lives on land. There are Asian elephants and African elephants. The African elephant is bigger and can weigh as much as 100 children. All elephants have big ears and a trunk but only African elephants have tusks. They can breathe, smell and feed with their trunk. They like to eat grass, roots, twigs and fruit. They also drink a great deal of water, as they are so big.

The tiger (possible title)

The tiger is the largest big cat in the world. It lives on the plains and in the forests of Asia and has a striped coat. As a result, it is very well camouflaged when hunting. It creeps up quietly on its prey. When it is close enough, it kills the prey with a bite to the neck. It likes to eat deer and wild boar.

Here are two suggested worksheets – one is more difficult and one is easier:

Lower abstraction level

	What is it? Look in the text.	What do you know about it?
		
		
		
		
		
		

And here is the more difficult worksheet:

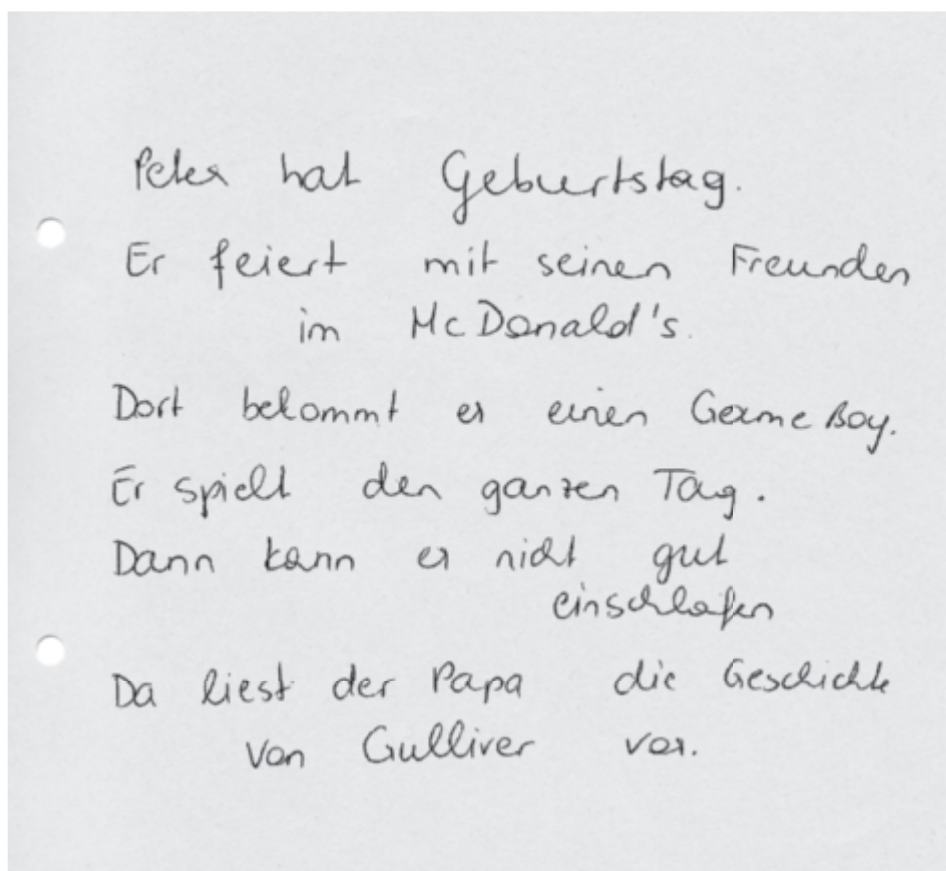
Higher abstraction level

Insert the correct article	What do you know about it? Write a sentence about it.
___ trunk	
___ ears	
___ striped coat	
___ deer	
___ savanna	
___ tusks	

With factual texts, it is important above all that all the children know the terms used in them. The development of their factual vocabulary plays an important role throughout their entire school life. This also allows for differentiation within the class as pupils can work in different groups – less able groups can be supported with images while the more able groups should work with the text only (i. e. at a higher level of abstraction).

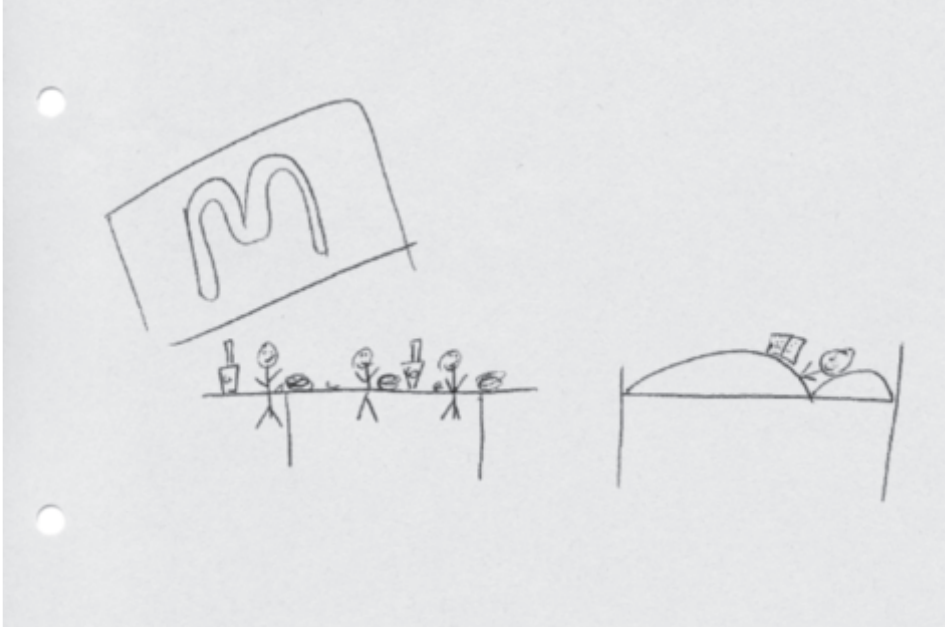
2. Chain story – creative writing¹

The exercise begins with the teacher giving all the pupils the same first sentence to start the story. Each pupil writes a second sentence on their piece of paper which as far as possible should follow the sense of the first. Then the pupils pass their papers to their neighbours. The paper is folded after each sentence so that the pupils only ever see the last sentence that was written. The game can be played for 6-8 rounds or longer if required. At the end, each child paints an appropriate picture to illustrate one of the stories and the funniest or strangest story receives a prize.



¹ This idea goes back to the idea of the *Exquisite Corpse* in surrealism.

The children only ever see the last sentence and not the whole story. Only the child who has to do the drawing sees the entire story:



The story is only ready when the drawing to accompany it is ready. Then the stories can be displayed on the wall and the children can read the stories and choose the best three. To vote for a story, they can attach a sticky dot or similar beneath the story.

As the children only ever have to write one sentence, they can concentrate more on how the two sentences should go together. By doing a drawing, however, the focus again is on the entire story and the children have to try to construct a story from sentences which in some cases might be contradictory. The writing process is creative in that no input is provided except for the first sentence. As a result, both less able and more able pupils are able to contribute according to their level. Moreover, the children find out what it means to write a sentence.

3. Recipes

This exercise requires a little time for preparation. Various recipes are available, for example, at <http://www.cooksunited.co.uk/>. The teacher's task here is to produce worksheets similar to the one I have prepared for the following recipe.

Lamb with prunes and apricots – from Iran

Ingredients:

500 g lamb, 300 g tinned tomatoes, 1 onion, 100 g prunes and 100 g dried apricots, a little oil, salt, various spices (pepper, curry powder and chilli powder), lemon juice, 2 cups of water

Served with rice.









In the first of the tasks, the vocabulary for the recipe is provided for all the children through the use of images. The children are able to activate their general knowledge and extend their vocabulary.

Match the ingredients to the correct pictures!

The matching exercise consists of ten images arranged in two rows. Each image has a horizontal line below it for a label. The images are: 1. A hand holding a piece of meat. 2. A whole fruit. 3. A spoon with a dark powder. 4. A rolled-up piece of meat. 5. A pile of small, round, light-colored fruits. 6. A spoon with a dark pepper. 7. A whole tomato. 8. A pile of white grains. 9. A whole tomato. 10. A bottle of liquid.

The recipe itself is not provided as a text but as a sort of picture story with images of the ingredients that have already been introduced to the children. The recipe should be succinct and in keeping with the language used in short recipes in cookery books.










Step-by-step method:





- Brown the 
- Brown the 
- Cook the  , the  , the  , 2 cups of 
- and the  for one and a half hours
- Then add the dried fruit and cook for another 30 minutes.
- Serve with  !

As soon as the recipe is clear to all the children, the class can solve the task of writing out the recipe on a differentiated basis. The first task is to formulate the recipe according to the above instructions using informal language. The worksheet below can be used with children whose language skills are more limited:

Recipe is to be written out only using the pictures and without the words (for children with good language skills)

Fill in the matching word in the recipe!

First, you have to add the  to the . Then you brown the . Then you take the  out of the  and brown the . Then you leave the , the , the ,

2 cups of  and the  to cook for one and a half hours. Then you mix in the prunes and dried  and cook the meal for another 30 minutes. It's very tasty eaten with  !

Here, the recipe is already in the correct format and the children just need to insert the appropriate ingredients. They are nevertheless looking at the likely structure of the text of a recipe and will then be able to attempt to write a recipe themselves later on.

From the point of view of interculturalism, recipes can be used which on the one hand originate from the children's cultural region but on the other hand are the children's favourite recipes.

The children are then able to ask their parents how to cook what they like. They can create worksheets working in groups in class for their classmates in which the ingredients are illustrated as shown above. The children can also cut out pictures of ingredients from supermarket flyers, print them out from the internet or draw them themselves. The groups then swap their pictures of ingredients and a short version of the recipe so that in the next step the children have to write out the recipe.

Food is a subject that is very important for everyone. Everyone is able to say something about it and to say what they like or do not like. As a result, all the children will be paid attention when they are talking about their likes and dislikes and be taken seriously in the lesson.

Pictures

Ambro / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Fruit_g104-Squeezing_Lemon_p40104.html

anankkml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Tiger_Skin_p38117.html

anankkml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Deer_g111-Sambar_Deer_Isolated_p35261.html

dan / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Elephant_p38821.html

digitalart / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Salad_g183-Tomato_p39905.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Africa_g240-Kasbah_p348.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Kitchen_g272-Frying_Pan_p1270.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Meat_g88-Leg_Of_Lamb_p617.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Vegetables_g63-Onion_p242.html

m_bartosch / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Oils_Sauces_and_Dres_g269-Bottle_Of_Olive_Oil_p17100.html

Maggie Smith / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Measuring_Spice_p12282.html

Master isolated images / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Grains_and_nuts_g267-Rice_p32341.html

Paul / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Chilli_Powder_p20890.html

Tom Curtis / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-African_Elephant__Loxodonta_p3405.html

winnond / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Other_Drinks_g65-Water_Bottle_p31191.html

worradmu / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Baby_Elephant_p30710.html

Reducing inequality of opportunity through LinguaINCLUSION

Stefan Giesing / Magdolna Szilágyi
(translated from German)

1. Romani as a minority language in Hungary

Prior to submitting the project application, the Apáczai Faculty of the University of West Hungary had already agreed that as the Hungarian partner it would look at the educational situation of the Roma in their empirical investigations because the educational situation of migrant children in Hungary presents fewer problems in comparison to that of Roma children.

As indicated in the regional report, the issue of Roma integration is complex and has many layers.

Problems of various kinds result from conflicts between the school and the traditional Roma family. The image a school has of itself as an institution steeped in history is often fixed and overbearing, while the attitude towards the school of Roma/gypsies¹ who – seen from a historical perspective – are now recently settled and who in the past have had no written language and no tradition of writing is mostly untrusting if not hostile. In terms of language use, diglossia and semilingualism are characteristic of approx. a quarter of the Roma/gypsy population.

Regarding the term “diglossia”:

In just the last few years, several research groups have been involved in setting down in writing the cultural heritage of the Roma/gypsy population, as the language is on the verge of disappearing due to the intense nature (often unavoidably so for reasons of survival) of the process of assimilation. At this point, we would like to refer to Ferguson’s thoughts (Ferguson, 1959) on bilingualism. He invented the term diglossia, which he defines as a lasting social and linguistic phenomenon which assumes

1 Certain groups in this ethnic minority regard themselves as gypsies and in this sense the term is “politically correct”.

the use of two languages which deviate from each other in two different roles/situations.

If we want to improve learning opportunities, supportive measures in the use of language are required for and from both sides, i. e. school and pupils.

A language in a minority setting is at risk, for which Fishman (2000) provides the following table:

Stage 8	Social isolation of the few remaining speakers of the minority language. Need to record the language for later possible reconstruction.
Stage 7	Minority language used by older and not younger generation. Need to multiply the language in the younger generation.
Stage 6	Minority language is passed on from generation to generation and used in the community. Need to support the family in intergenerational continuity.
Stage 5	Literacy in the minority language, particularly at home, at school and within the community. Need to support literacy movements in the minority language, particularly when there is no government support.
Stage 4	Formal, compulsory education available in the minority language. May need to be financially supported by the minority language community.
Stage 3	Use of minority language also evident at work where members of the minority interact with majority language speakers.
Stage 2	Official matters may be dealt with in the minority language and mass media is available in this language.
Stage 1	Minority language may be used in higher education, central government and the national media.

A calm and stable learning environment is conducive to learning a language. However, most of our Roma children come from families with problematic socio-cultural backgrounds. This might be a family of many children where the siblings “bring each other up” and where the parents are frequently unemployed. These children are regarded by the education system as “disadvantaged” or “multi-disadvantaged” pupils. Added to that is the fact that many pupils come to school with learning difficulties and/or behavioural problems.

At primary level at the Kossuth School in Győr, where most of our empirical investigations were carried out, the children learn in class sizes of up to 15 pupils. The

lessons are often conducted with team teaching which might involve the Coordinating Teacher, other teachers and educational social workers or sometimes one of the parents.

The school is in a residential area where the majority of the residents are Roma. This feature is also reflected in the composition of the school population. A number of the teachers speak the Romani language and as a result they can also help out with their language skills in problematic situations.

The secondary school is housed in a different building but in similar circumstances. There has been and still is an innovative management team at the school. For decades, the school has tried to establish successful approaches for educational reform. As a result, it can be said that the school functions successfully. As has been found in international surveys, throughout Europe on average just under 40% of Roma children complete their compulsory education while in Hungary the figure is over 60%.

There is, of course, still a great deal to do here because the almost 40% of people who fail to do so also want to – and should – find worthwhile employment in the jobs market.

2. Experiential education approaches

A new method was introduced at the Kossuth School in the interests of improving outcomes. *Experiential education* originates from the Pressley Ridge Foundation in the USA. Throughout Hungary, excellent results have already been achieved with this method – and most of all with many Roma children. So what's special about this method for children to make it so successful? *The language!*

We are not talking about one of the approx. 6,500 language systems in the world, but the language of “*action*”.

How does the method work? It rests on agreements and undertakings between the school, the teachers and the pupils. There are general and specific obligations with regard to house rules and personal conduct and of course to achievements in learning. The school, teachers and pupils plan the implementation and objectives together and actively participate in realising them. A virtual “gold taler” is given for achieving the target objectives which all pupils collect on their own achievement sheet. Pupils are made aware of the objectives at the start of every lesson, and at the end of the lesson self-assessment and teacher assessment is carried out. Bonus points are awarded for special achievements but points are deducted if the rules are not observed. So why do

pupils take such a constructive part in this process? At the end of the week, the points are added up and the virtual “gold talers” can be used to purchase actual valuable items in the school shop, such as a football or T-shirt, books or admission tickets to cultural events. The ultimate aim of this shared experience, therefore, is for the children slowly but surely to acquire productive learning techniques and ways of retaining knowledge.

3. Practical example

Through our training units, we attempted to support the participating teachers in their efforts. We also developed the following processes and tips with the teacher training students in our study, and the teachers who took part in the *LinguaINCLUSION* Project were trained in collaboration with the University of Education in Vienna. Here are some ideas covered in the training:

The cardboard box theatre



The basic idea of the cardboard box theatre is to steer the language learners towards speaking freely, to improve their communication skills and to let them participate in teaching and methodical processes. It is based on a cardboard box which is remodelled to form a “theatre stage”. Short plays can be performed using the box, and the characters are created by the language learners themselves so that the entire situation can be adapted to the level of the learners.



In addition, this “aid to learning through play” can be planned and produced for the most part by the learners themselves. The do-it-yourself puppets are attached to a thin stick of wood and can then move freely within the cardboard box theatre. Any language can be chosen when deciding which plays to perform, and therefore any scenario can also be acted out based on a specific example or be com-

pletely made up. The stage set offers more options for how plays can be individually designed and adapted to the pupils' own level of language skills.

From a language point of view, this project offers a wealth of personalised learning opportunities to tie in with the participants' level of language development. Any languages can be used and the performance, complete with props, offers an unlimited choice. Through play, verbal and descriptive skills and abilities are challenged and supported. But choosing and developing a play, for example, requires skills and the potential for development in other linguistic areas. For example, a script needs to be written and the individual scenes created with dialogue or the dialogue can be set out in the form of written exercises. In the same way, cooperative learning and teaching are also practised, and the linguistic pay-off here as well is mostly in the pupils' two-way communication. Agreements need to be made and the work, e. g. the scenes, is ideal for dividing up as "team tasks". Weaknesses are revealed when turning the script into action that can be easily corrected, and so too are strengths, which need to be integrated into a linguistic stage framework. After many rehearsals, the further refinements and mutual verification of the results finally end in a performance before invited guests which can also be performed multilingually.



The forms of dialogue can vary to a very great degree – from normal everyday situations through to well-known artistic and cultural works of art. The teaching and methodical options are likewise many and varied with the cardboard box theatre and range from the development of realistic everyday situations of the subjects' own creation right through to entire literature projects, such as the treatment of an interpretation in chapters which are then turned into scenes.



This also includes the treatment of a reading log or an existing "play" in several acts. The collaboration and sharing which takes place between participants and the preparation of the different scenes of the play in the target language – or even better in the foreign language – are further areas of learning in linguistic development.

Of course, in day-to-day teaching suitable subjects would be differentiated literature options or shorter dramatic sequences that are very versatile. For example, literature can be assigned fairly quickly to the level of language skills in the group of learners who can then plan, implement and check their efforts later on in a highly visible form.

As well as performing plays, many other linguistic “by-products” derive from this initiative, such as posters for the performance, to-do lists for the different theatre sequences, alternative sequences and scripts, etc. Very few limits are imposed on participants’ imagination and it is entirely possible to integrate each of the languages. This



can also relate variably to the theatre sequence or to the ancillary activities. For example, the choice of language can be supported through illustration with the aid of a comic created by the pupils. The extent to which these “by-products” can then support linguistic integration depends on the further teaching and methodical preparation and the ideas of those teaching. Individual advances in learning are entirely possible due to the linguistic differentiation this provides within the class, and these are also very much achievable in the language lesson through an effective division of labour. The cross-curricular value of the “cardboard box theatre” project should be regarded as an opportunity to embrace the individuality of learners and to facilitate linguistic integration in many aspects.

The literature chest – a mobile bilingual project:

The basic idea of the literature chest is to develop the literature provided bilingually and wherever possible to enable all learners to access this through teaching and methodical preparation. Above all, it is an example of how to proceed in bilingual institutions and how to integrate a chosen language. Often the curriculum or input based on the scheme of work is the starting point for planning language teaching. These provisions are mostly binding and have not been further developed for a multicultural or multilingual setting. Using the example of the children’s book, *Emil and the Detectives* by Erich Kästner, we illustrate below how a “children’s classic” is prepared

bilingually for the language lesson and can then stand as a model for day-to-day language teaching.

The novel starts by introducing the characters. The main characters in this detective novel are introduced and described individually. From a language point of view, this description of the characters provides a wealth of opportunities for personalised language development and is an excellent opportunity to try out dialogue for everyday situations. The range of potential in this project for improving participants' language learning covers the language used to describe people, items of clothing and personality traits right through to assumptions about the role of the character in the novel.

To provide this level of diversity linguistically, bilingually or multilingually, photofit pictures are created which can be put together to form different images. As in "real life" police procedures, the individual photofit pieces are put together piece by piece and finally show the people who are being pursued in the novel. Based on the teaching principle of allowing as many learners as possible to participate, the puzzle options are subject to differentiation within the class both in their graphic presentation and in their linguistic form. The textual descriptions are created to match the photofit pictures and illustrations from the novel so that the way in which they appear, such as the height of the characters or the style of the lettering, also allows conclusions to be drawn about the linguistic version.



In addition, the opportunities to develop the language further on a personalised learning basis can be extended by using resources such as illustrated dictionaries, bilingual dictionaries or even dictionaries for the required languages.

In addition, the opportunities to develop the language further on a personalised learning basis can be extended by using resources such as illustrated dictionaries, bilingual dictionaries or even dictionaries for the required languages.

Furthermore, there are bilingual audio recordings of each person that also have to be arranged in the right order based on the jigsaw puzzle principle. Picture cards may also be of assistance here to facilitate multilingual access. The audio recordings can, of course, be extended using any language required and demonstrate the versatility of

what was originally a bilingual project. The audio recordings were created with different speakers across year groups and at various institutions and they can be played back in two languages in the existing version using an audio player. This led to a considerable increase in the prosodic repertoire among speakers of the different languages. Likewise, listening comprehension was practised intensively and linked to the written language.

The creation of many “by-products” to the novel and to the bilingual project provide for a broad-based extension of language skills and abilities.

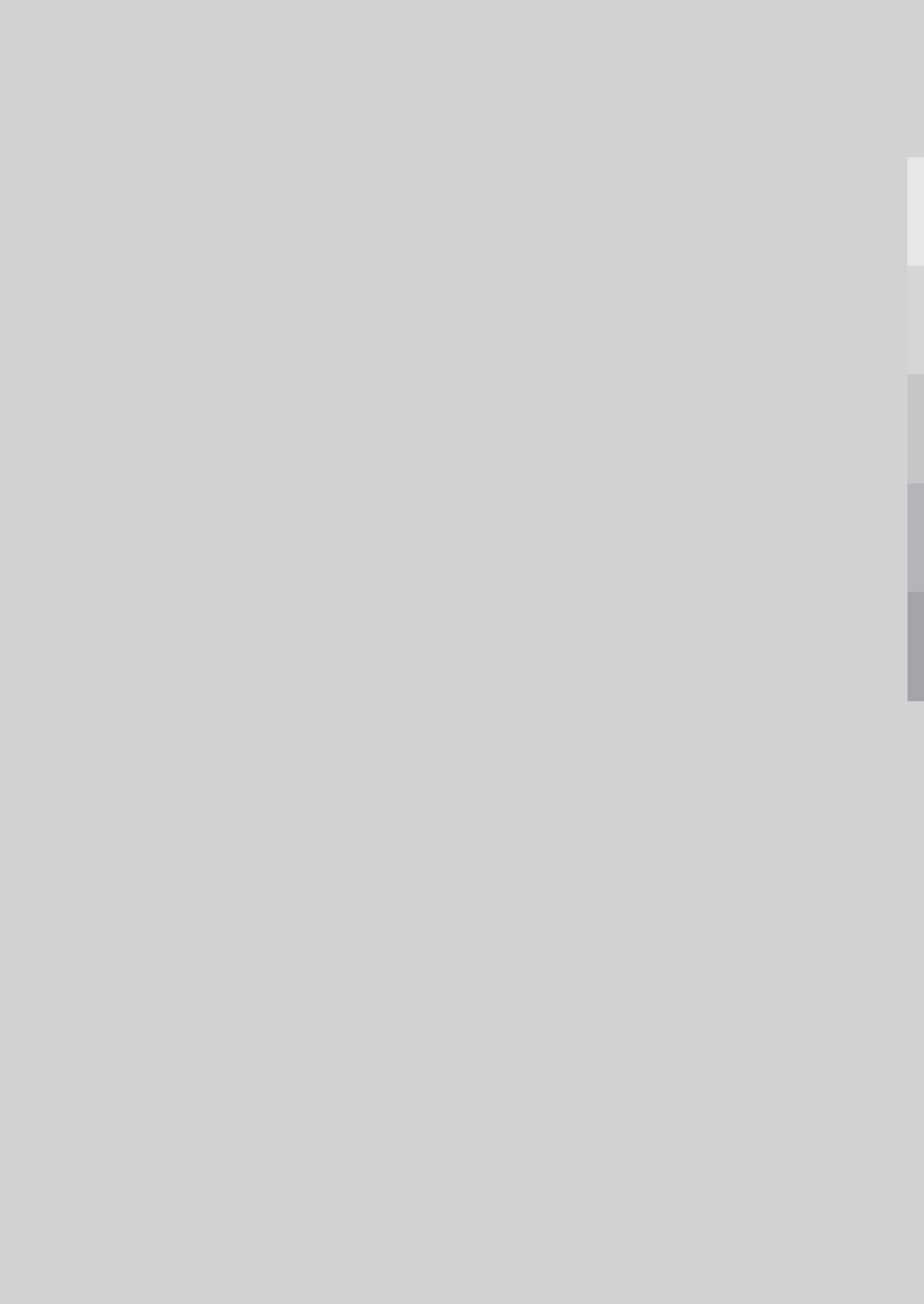
Literature

- Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berndt, Anett (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart, 12-15.
- Candelier, Michel A./Camilleri Grima, Antoinette/Castellotti, Veronique/de Pietro, Jean-François/Ildikó, Lőrincz/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguerol, Artur/Molinié, Muriel (2008): *Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Graz, Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) kutatási és fejlesztési jelentések sorozatából Budapest: OKFI.
- Csepeli, György(2003): *Szociálpszichológia*. Budapest Osiris Kiadó.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart. 16-17.
- Eichelberger, Harald/Furch, Elisabeth (eds.) (1998): *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin. Artikel 88.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Paulston, Bratt Christina/Tucker, G.Richard (eds.) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345-358.
- Fishman, Joshua A. (2000): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 81-88.
- Forray, R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Expertisen Band 1, Klagenfurt.

- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Evaluationsstudie Band 2, Klagenfurt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30. München: iudicium, 163-181.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Glosse: Wie demotiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 26-2002. Stuttgart, 11.
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant –élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Liskó, Ilona: A cigány tanulók és a pedagógusok In: Andor, Mihály (ed.) (2001): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra.
- Meleg, Csilla (2001): *“Egészség” (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Németh, András-Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Slavenburg, Jan H.(1996): *Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók*. Rotterdam: Partners Training&Innovatie.
- Utolsó padban...Egy program utóélete*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15., (2008) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Wardaugh, Roland (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wicke, Reiner (2004): *Aktive Schüler lernen besser*. München: Edition Deutsch, Klett Verlag.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

Links

- Kováts, András- Dr.Vámos, Ágnes (2009): *A migráns gyerekek oktatása*. MENEDEK: www.menedek.hu (accessed: 20.04.2010)
- Zöld Könyv 2008: *A magyar közoktatás megújításáért*. OKTATAS:www.oktatas.magyarorszagholnap.hu (accessed: 20.04.2010)



***Zweitsprachvermittlung
in multilingualen Klassen –
Grundwissen für
den Primarunterricht***

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

wir möchten Sie in diesem Band durch eine LehrerInnenfortbildung führen, die im Rahmen des Projekts LinguaINCLUSION für LehrerInnen von Klassen mit Kindern unterschiedlicher Erstsprachen entwickelt wurden.

Zunächst werden wir Ihnen einen kurzen Überblick über das Projekt und die Partner, welche die LehrerInnenfortbildung entwickelt haben, geben.

Anschließend führen wir Sie im ersten Teil in das Grundlagenwissen zur Mehrsprachigkeit, zum Zweitspracherwerb und seinen Prozessen ein, um Ihnen dann aus der Perspektive der Interkulturellen Pädagogik Einblicke in die Praxis zu geben.

Dieser Band richtet sich an LehrerInnen an europäischen Grundschulen sowie alle Interessierten, die ihr Wissen über den Zweitspracherwerb und die Zweitsprachdidaktik vertiefen möchten, und an Personen, die in der LehrerInnenausbildung tätig sind.

Die einzelnen Beiträge, die Sie in diesem Band erwarten, sind:

- Das Projekt LinguaINCLUSION – Europäische Modelle und gute Praktiken für die sprachliche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen

(Sabine Wilmes – Bozen, Italien)

Zunächst wird Ihnen Sabine Wilmes vorstellen, wie die Ihnen vorliegende Lehrerfortbildung entstanden ist und weiterentwickelt wurde.

- Was ist Mehrsprachigkeit?

(Tatjana Atanasoska – Bozen, Italien)

Tatjana Atanasoska geht in ihrem Beitrag auf die unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit ein und diskutiert die Möglichkeiten der Schule, um das Erlangen von Mehrsprachigkeit zu unterstützen.

- Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb
(Sabine Wilmes – Bozen, Italien)

Sabine Wilmes grenzt genauer ein, was den Zweitspracherwerb vom Erst- und Fremdspracherwerb unterscheidet und erklärt die unterschiedlichen Formen des Zweitspracherwerbs, verschiedene Zweitspracherwerbstheorien und erläutert Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen.

- Sprachliche Basisqualifikationen und sprachliche Handlungen
(Maike Prestin und Angelika Redder – Hamburg, Deutschland)

Maike Prestin und Angelika Redder analysieren, welche verschiedenen komplexen Kompetenzen während des Spracherwerbsprozesses erworben werden, und gehen dabei auf die Besonderheiten im Zweitspracherwerb ein. Anschließend analysieren sie anhand des Beschreibens, Berichtens und Erzählens sowie anhand des Aufgabensetzens und –lösens sprachliche Handlungsmuster, die in der Grundschule relevant sind.

- Sprachfähigkeiten in der Zielsprache
(Maud Gistedt und Tore Otterup – Göteborg, Schweden)

Maud Gistedt und Tore Otterup vertiefen mit Ihnen – anschließend an die von Maike Prestin und Angelika Redder erläuterten Handlungsmuster in der Grundschule – den Unterschied zwischen der Sprache, die im Alltag genutzt wird, und den spezifischen Anforderungen, die die in der Schule verwendete Sprache an Kinder stellt, deren Erstsprache nicht der Schulsprache entspricht. Hierbei gehen Sie besonders auf die Frage der Wortschatzvermittlung ein.

- Sprachtypologien
(Maud Gistedt und Tore Otterup – Göteborg, Schweden)

In der schwedischen Originalversion erläutern Maud Gistedt und Tore Otterup die Unterschiede zwischen der schwedischen und der arabischen Sprache, um Sie darauf aufmerksam zu machen, welche sprachlichen Ressourcen ihre SchülerInnen haben, aber auch um auf mögliche Problemquellen hinzuweisen. Da sich der Text nicht ohne Weiteres in die anderen Sprachen übertragen lässt, stellen wir Ihnen in der englischen, deutschen, italienischen und ungarischen Version zwei Webseiten in englischer und deutscher Sprache vor, die ein ähnliches Ziel verfolgen.

- Die Erwerbsstufen der Sprache

(Franziska Plathner – Bozen, Italien)

Franziska Plathner stellt Ihnen in ihrem Beitrag verschiedene Erwerbsstufen vor, die alle Lernenden bei der Aneignung einer neuen Sprache und ihrer Grammatik durchlaufen. Dabei wird auch auf die Frage eingegangen, ob Grammatik überhaupt lehrbar ist und wie man die Vermittlung von Grammatik im Unterricht am besten gestalten sollte.

- Klassenrauminteraktion

(Maud Gistedt und Tore Otterup – Göteborg, Schweden)

In diesem Beitrag wird dargestellt, in welcher Weise die Interaktion und die in der Schule verwendete Sprache dazu beitragen kann, die Zweitsprache zu entwickeln. Die meiste Zeit, die SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule verbringen, wird für das Sprechen genutzt. Daher sollte dies bewusst und effizient geschehen.

- Methoden des Sprachenlehrens und -lernens

(Elisabeth Furch – Wien, Österreich,
Stefan Giesing – Győr, Ungarn,
Viktoria Grumer – Klagenfurt, Österreich,
Sybille Roszner – Wien, Österreich)

Die Partner aus Ungarn und Österreich geben Ihnen einen Überblick über die verschiedenen Methoden, die im Zweit- und Fremdsprachenunterricht angewendet werden können und halten viele Literaturtipps für Sie bereit.

- Inklusive Übungen für alle SchülerInnen

(Tatjana Atanasoska – Bozen, Italien)

Tatjana Atanasoska präsentiert Ihnen exemplarisch einige Übungen zur Sprachförderung, die sich im gesamten Klassenverband durchführen lassen.

- Chancengleichheit durch *LinguaINCLUSION* vermindern

(Stefan Giesing und Magdolna Szilágyi – Győr, Ungarn)

Abschließend zeigen Stefan Giesing und Magdolna Szilágyi aus ungarischer Perspektive, wie sich die Chancengleichheit für Kinder aus Roma-Familien vermindern lässt.

Wir hoffen, Sie mit diesem Band in Ihrem Unterricht unterstützen zu können.

*Ihr *LinguaINCLUSION*-Team*

Inhaltsverzeichnis

Das Projekt LingualINCLUSION – Europäische Modelle und gute Praktiken für die sprachliche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen – Sabine Wilmes	165
1. Rahmendaten des Projekts	165
2. LehrerInnenfortbildung und flankierende Tools	167
3. Sprachstandserhebungen	167
4. Fazit	169
Was ist Mehrsprachigkeit? – Tatjana Atanasoska	171
1. Wie wird man mehrsprachig?	172
2. Eltern, Kinder und Sprachen	173
3. Alle Sprachen gleich gut, können'?	175
4. Schulische Möglichkeiten	178
5. Zusammenfassung	181
Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb – Sabine Wilmes	183
1. Begriffsbestimmungen: Erstsprache – Fremdsprache – Zweitsprache	184
2. Formen des Erst- und Zweitspracherwerbs	188
3. Negative Einflüsse beim Zweitspracherwerb	190
4. Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs	191
5. Die Kontrastiv-Hypothese	192
6. Die Identitäts-Hypothese	193
7. Die Interlanguage-Hypothese	193
8. Fazit	194
Sprachliche Basisqualifikationen und sprachliche Handlungen – Maïke Prestin / Angelika Redder	197
1. Kurzer Überblick Sprachliche Basisqualifikationen	198
2. Genauere Bestimmung der Sprachlichen Basisqualifikationen	200
3. Besonderheiten für DaZ-LernerInnen	202
4. Anwendungsorientierter Erhebungsbogen Diskursiver Basisqualifikationen	205
5. Handlungsmuster: Theoretischer Hintergrund	208
6. Zwei (scheinbar) einfache Beispiele für sprachliche Handlungen:	209
7. Die Theorie der Funktionalen Pragmatik	210
8. Sprachliche Handlungen in der Grundschule	212
9. Beschreiben – Berichten – Erzählen	213
10. Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen	215
11. LehrerInnenfrage	217
12. Transkripte	218

Sprachfertigkeiten in der Zielsprache – Maud Gistedt/Tore Otterup	229
1. Einleitung	229
2. Wieviel Zeit braucht man, um eine neue Sprache zu lernen?	231
3. Kognitive und kontextuelle Anforderungen	232
4. Wortschatz und Vokabellernen	234
Sprachentypologie – Tore Otterup/Maud Gistedt	239
Die Erwerbsstufen der Sprache – Franziska Plathner	241
1. Processability Theory	242
2. Interlanguage und ihre Eigenschaften	242
3. Die Erwerbsstufen der deutschen Sprache	246
4. Teachability Hypothesis	249
5. Zusammenfassung: Was bedeuten die Theorien für den Unterricht?	251
Klassenrauminteraktion – Tore Otterup/Maud Gistedt	255
1. Einleitung	255
2. Interaktion im Klassenzimmer und Zweitsprachlernende	255
3. Gruppenarbeit und Zweitspracherwerb	257
4. Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen	259
Methoden des Sprachenlehrens und -lernens: Eine Einführung – Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybille Roszner	263
1. Grundsätzliche Überlegungen zum Erlernen einer Zweitsprache	263
2. Einige Prinzipien des frühen gesteuerten Zweitspracherwerbs	265
3. Zusammenfassung didaktischer Überlegungen im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Zweitsprache	267
Lehr- und Lernmethoden – Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/ Sybille Roszner	269
1. Grundsätzliches zu Methoden	269
2. Problem-Based Learning: Diskursives Lernen im Klassenverband und in der Arbeitsgruppe	273
3. Die Tandem-Methode als Beispiel für PBL	275

Inklusive Übungen für alle SchülerInnen – Tatjana Atanasoska	281
1. Sachtexte richtig zusammensetzen	281
2. Kettengeschichte – kreatives Schreiben	284
3. Kochrezepte	286
Chancenungleichheit durch LingualINCLUSION vermindern – Stefan Giesing/Magdolna Szilágyi	291
1. Romani als Minderheitensprache in Ungarn	291
2. Erlebnispädagogische Ansätze	293
3. Praxisbeispiel	294

Das Projekt LinguaINCLUSION – Europäische Modelle und gute Praktiken für die sprachliche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen

Sabine Wilmes

1. Rahmendaten des Projekts

Zunächst einmal möchten wir Ihnen das Projekt LinguaINCLUSION und seine Entstehungsgeschichte vorstellen, in dessen Kontext dieser Band erscheint.

LinguaINCLUSION ist ein Projekt der Europäischen Akademie Bozen (EURAC) mit acht weiteren europäischen Partnern. Ziel der Partner war es, gemeinsam gute Praktiken der sprachlichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen herauszufiltern, um aus diesen ein Konzept zur Fortbildung von Lehrkräften zu entwickeln, die in ihrem Beruf der mehrsprachigen Realität in den Schulklassen gegenüberstehen.

Das vom *European Fund for the Integration of Third-country Nationals* finanzierte Projekt startete Ende Dezember 2009 und verfügte mit 18 Monaten über eine relativ kurze Laufzeit. Daher sind die durchgeführten Maßnahmen als Interventionsstudie zu verstehen, die die Grundlage für weitere Forschung und Maßnahmen bilden kann.

Die am Projekt beteiligten Partner und MitarbeiterInnen sind:

	<p>Europäische Akademie Bozen Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit Sabine Wilmes, Franziska Plathner, Tatjana Atanasoska, Angela Guadatiello</p>
	<p>Universität Hamburg Institut für Germanistik I Angelika Redder, Maike Prestin</p>
	<p>Universität Göteborg Institut für schwedische Sprache Tore Otterup, Maud Gistedt</p>
	<p>Pädagogische Hochschule Wien Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung Elisabeth Furch, Sybille Roszner</p>
	<p>Pädagogische Hochschule Kärnten Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung Gabriele Khan, Viktoria Grumer</p>
	<p>Nyugat-Magyarországi Egyetem Győr, Apaczai Csere János Kar Institut für Sprachen, Literatur und Kommunikation Magdolna Szilágyi, Stefan Giesing</p>
	<p>Immigration and Integration Centre, Sofia Tihomira Trifonova, Radostina Mihaleva</p>
	<p>Sozialiniutyrimu institutas, Vilnius Vita Petrušauskaitė, Monika Frėjutė-Rakauskienė</p>
	<p>Initiativgruppe e.V., München Sabine Bobisch</p>

2. LehrerInnenfortbildung und flankierende Tools

In der ersten Phase des Projekts wurden die in den jeweiligen Ländern vorhandenen Ausbildungssysteme sowie Modelle und Methoden zur Sprachförderung und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund analysiert und ausgetauscht (die Ergebnisse können in dem im Rahmen des Projekts herausgegebenen Regionenreport nachgelesen werden). Auf der Basis dieser Analysen wurde dann eine LehrerInnenfortbildung entwickelt, die den Bedürfnissen in allen beteiligten Ländern gerecht werden sollte. Ziel des vorliegenden Bandes ist es, auch denjenigen, die nicht direkt am Projekt beteiligt waren, die Bausteine der LehrerInnenfortbildung näher zu bringen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst weiterzubilden oder aber den Band wiederum für eine LehrerInnenfortbildung zu nutzen.

Die LehrerInnenfortbildung wurde in Bozen, Hamburg, Göteborg, Wien, Klagenfurt und Győr mit insgesamt 50 Lehrpersonen durchgeführt, die anschließend sieben Monate lang in ihrem Unterricht begleitet wurden. Unterstützend standen eine *Teamsite* zum Austausch von Erfahrungen, Tipps und Materialien, eine E-Mail-Sprechstunde und ein regelmäßig erscheinender Newsletter zu den Themen der LehrerInnenfortbildung und darüber hinausgehenden Themen zur Verfügung.

3. Sprachstandserhebungen

Die an der LehrerInnenfortbildung beteiligten Lehrpersonen unterrichteten insgesamt 341 SchülerInnen, deren Herkunftsländer überwiegend nicht der EU angehörige Drittstaaten waren.

Um herauszufinden, ob sich innerhalb der kurzen Projektlaufzeit bereits Auswirkungen der LehrerInnenfortbildung feststellen lassen würden, wurde zu Beginn und nach Ablauf der Begleitzeit durch die ProjektmitarbeiterInnen eine Sprachstandserhebung bei den beteiligten SchülerInnen durchgeführt. Die Sprachstandserhebung erfolgte im Bereich der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation im literalen Bereich. Die SchülerInnen haben entweder eine Bildgeschichte oder einen kurzen Trickfilm gesehen und hierzu einen Text verfasst, der anschließend im schwedischsprachigen Raum mittels der Profilanalyse nach Håkansson und in den deutschsprachigen

Regionen mittels der Profilanalyse nach Grieshaber¹ ausgewertet wurde. Die Profilanalyse nach Grieshaber stellt, wie auch die Profilanalyse nach Håkansson, eine Weiterentwicklung der Profilanalyse nach Pienemann und Clahsen² dar. Sie liegt jedoch bislang nur für den deutschsprachigen Raum vor, weshalb für die schwedische Sprache das Instrument nach Håkansson verwendet wurde, das sich an Pienemann und Clahsen anlehnt. In Ermangelung eines entsprechenden Instruments für die ungarische Sprache konnten in Ungarn keine Sprachstandserhebungen durchgeführt werden.

Mittels der Sprachstandserhebungen war es möglich, den LehrerInnen eine Einschätzung der morphologisch-syntaktischen Kompetenzen ihrer SchülerInnen zu geben, was ihnen erlaubte, ihre SchülerInnen besser (und systematischer) einzuschätzen. Da sich die Profilanalysen jedoch ausschließlich auf den morphologisch-syntaktischen Bereich bezogen, entwickelte die Universität Hamburg ein darüber hinausgehendes Instrument, das erzählspezifische Merkmale (Einführung der Aktanten, ‚Clou‘, Gattungsformeln, (in)direkte Rede, Tempus, Ausschmückung), inhaltliche Kriterien (‚Vollständigkeit‘, Verständlichkeit) und strukturelle Kriterien (Isoliertheit, Linearität) berücksichtigte, um den LehrerInnen eine ausführlichere Rückmeldung geben zu können.

Auf Grund der kurzen Begleitzeit der LehrerInnen im Rahmen des Projekts und der damit gegebenen kurzen Abstandes zwischen erster und zweiter Sprachstandserhebung konnten aus dieser keine oder teilweise nur geringe messbare Effekte der LehrerInnenfortbildung abgeleitet werden, weshalb auf die Evaluation der Fortbildung durch die Lehrpersonen zurückgegriffen wurde, die die Fortbildung durchgehend als sehr relevant und hilfreich angesehen haben.

1 Grieshaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Reihe Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg. Als pdf-Dokument zum Herunterladen unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. Zugriff am: 23.8.2010.

2 Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsgg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.

4. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es in den am Projekt beteiligten Ländern und Regionen dringend notwendig ist, LehrerInnen für den Zweitsprachunterricht an den Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen, aber auch begleitend zum Berufsalltag auszubilden und sie in ihrem Unterricht zu unterstützen. Es bedarf einer strukturierten Ausbildung in den Bereichen des Zweit- und Mehrsprachenerwerbs, der fundierten Sprachstandsdiagnostik aus einer Fördermotivation heraus, der Sprachtypologie und der damit verbundenen Fehleranalyse, der Zweitsprachdidaktik im Klassenverband und des implizierten interkulturellen Lernens.

Das Projekt LinguaINCLUSION zeigt, dass der Bedarf einer solchen Ausbildung in allen beteiligten Ländern besteht und diese konsequent umgesetzt werden muss, um eine erfolgreiche Inklusion von Kindern mit anderen Erstsprachen in europäischen Schulklassen zu erreichen. Die Lehrkräfte müssen auf die multiethnische und multilinguale Struktur der Klassen vorbereitet werden und beim Arbeiten in diesen heterogenen Klassen unterstützt werden.

Was ist Mehrsprachigkeit?

Tatjana Atanasoska

Mehrsprachigkeit ist ein Wort, das heute in aller Munde ist. Dieses Kapitel soll deswegen einige grundlegende Begriffe bezüglich Mehrsprachigkeit darstellen und aufzeigen, wie mit Mehrsprachigkeit in der Schule umgegangen werden kann.

Der Europarat definiert Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene und auf gesellschaftlicher Ebene mit zwei verschiedenen Begriffen¹:

- *Multilingualismus* bezeichnet das Vorhandensein von mehr als einer Sprachvarietät in einem gegebenen geografischen Raum. Dabei müssen die einzelnen Mitglieder der Sprachgruppen nicht zwangsweise individuell mehrsprachig sein, sondern können in diesem Gebiet auch einsprachig nur ihre eigene Varietät sprechen.
- *Plurilingualismus* bezeichnet das multilinguale Repertoire von Menschen und ist das Gegenteil von Einsprachigkeit. In multilingualen Gebieten können Menschen sowohl ein- als auch mehrsprachig sein. Plurilingualismus ist in den Augen des Europarates jegliche Mehrsprachigkeit des Menschen und nicht nur die simultane Zwei- und Mehrsprachigkeit von Geburt an.

Das deutsche Wort Mehrsprachigkeit entspricht dabei beiden englischen Wörtern (*multilingualism* und *plurilingualism*), weswegen hier festgehalten werden soll, dass dieses Kapitel die *individuelle* Mehrsprachigkeit von Menschen behandelt.

Wie schon mehrfach in verschiedenen Publikationen erwähnt (z. B. in Auer/Wei 2011:2), lässt sich mit Sicherheit sagen, dass mehr Menschen dieser Erde mehrsprachig als einsprachig sind. Der Großteil der Bevölkerung auf dieser Welt lebt also in mehrsprachigen Gebieten oder Ländern. Eines der öfter zitierten Beispiele ist Indien, das neben Hindi und Englisch noch weitere 21 Amtssprachen hat². Daneben sprechen die Menschen in Indien aber noch viele weitere Sprachen. Zwei bekannte Beispiele aus Europa sind die Schweiz (mit Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) und Südtirol (Deutsch, Italienisch und Ladinisch). Bezüglich des Deutschen muss hinzugefügt werden, dass viele Menschen in diesen beiden Regionen neben Hoch-

1 Siehe die Webseite des Europarates auf http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp.

2 Siehe z. B. die offizielle Seite Indiens, <http://india.gov.in>.

deutsch auch einen regionalen Dialekt sprechen. Außerdem gibt es in diesen beiden Regionen – so wie überall in Europa – verschiedene immigrierte Minderheiten, die ihre Herkunftssprache sprechen. Alle schulpflichtigen Kinder und Jugendliche in solchen mehrsprachigen Regionen lernen die Amtssprache(n), sprechen, wenn sie eine andere Familiensprache haben, diese in der Familie und auch mit Freunden und Verwandten. Zusätzlich lernen sie in der Schule eine oder mehrere Schulfremdsprachen (Englisch zumeist als erstes).

1. Wie wird man mehrsprachig?

Für viele LinguistInnen stellt die Antwort auf die Frage nach der Art des mehrsprachigen Spracherwerbs ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal für Mehrsprachigkeit dar. Zumeist wird zwischen zwei möglichen Arten des mehrsprachigen Spracherwerbs unterschieden (siehe Auer 2011; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006):

- dem *sukzessiven*, also aufeinanderfolgenden Spracherwerb mehrerer Sprachen.
- dem von Anfang an *simultanen*, also *gleichzeitigen* Spracherwerb mehrerer Sprachen.

Vom ‚Normalfall‘ des gleichzeitigen Spracherwerbs wird meist dann gesprochen, wenn Eltern (oder andere Bezugspersonen) unterschiedliche Sprachen sprechen und diese an ihre Kinder weitergeben oder wenn Kinder in einem Land aufwachsen, dessen Sprache nicht ihre Familiensprache ist. Die Annahme ist, dass das Kind durch seine Eltern und durch die Umgebung gleichzeitig und tagtäglich mit den verschiedenen Sprachen in Berührung kommt und diese erwirbt. Wann die Phase des möglichen gleichzeitigen mehrsprachigen Spracherwerbs abgeschlossen ist, wird von ForscherInnen intensiv diskutiert³, aber meist wird mit Ende der Kleinkindjahre und dem Beginn der Schulbildung davon ausgegangen, dass auch der mögliche gleichzeitige Spracherwerb beendet ist⁴. Es wird angenommen, dass durch neurophysiologische Prozesse im Gehirn das Kind nach dieser möglichen Phase weitere Sprachen nicht mehr wie seine Erstsprache lernt und die Gehirnstrukturen diese weiteren Sprachen auch nicht wie die Erstsprache abspeichern.

3 Bekannte Untersuchungen zum Faktor des Alters beim gleichzeitigen Spracherwerb sind z. B. die von McLaughlin 1978, Long 1990 oder Hyltenstam/Abrahamsson 2003.

4 Es gibt ForscherInnen, die meinen, dass das ‚Fenster‘ des gleichzeitigen Spracherwerbs noch bis zur Pubertät offen bleibt.

Der Grund liegt darin, dass zu diesem Zeitpunkt auch einsprachige Kinder ihr Sprachsystem soweit entwickelt und gefestigt haben, dass sie flüssig sprechen können. Es wird angenommen, dass jeglicher Spracherwerb danach (also ab dem 3./4. Lebensjahr) anderen Gesetzmäßigkeiten folgt, da auch das Gehirn von Kleinkindern anders arbeitet als in späteren Jahren.

In den Bereich des aufeinanderfolgenden Spracherwerbs fallen dadurch alle anderen Situationen, in denen sich Kinder und Erwachsene befinden können, wenn sie mehrere Sprachen lernen. Zu betonen ist, dass der Unterschied zwischen gleichzeitigem und aufeinanderfolgendem Spracherwerb besonders von linguistischem Interesse ist. Für die Schule ist es einfach wichtig anzuerkennen, dass bestimmte Kinder mehrsprachig sind und auch diese Kinder in ihrem Bildungsweg unterstützt werden müssen.

2. Eltern, Kinder und Sprachen

Verschiedene Ratgeber für Eltern von mehrsprachigen Kindern betonen immer wieder, dass es besonders wichtig ist, mit den eigenen Kindern die Herkunfts- oder Familiensprache zu sprechen. Dabei wird oft das Prinzip ein Elternteil – eine Sprache angeführt (Nodari/de Rosa 2006:58; Triarchi-Herrmann 2006:103). Noch bis in die 1970er gab es Stimmen, die der zweisprachigen Erziehung die Schuld für sprachliche Probleme der Kinder (wie z. B. dem Stottern) zuschoben (Triarchi-Herrmann 2006:78). Heute ist es so, dass Forschungsergebnisse in die Richtung weisen, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht zu einer verstärkten Sprechproblematik bei den Kindern führt (siehe z. B. Baker 2000). Dadurch ist positiv zu vermerken, dass Eltern von ErzieherInnen und auch LehrerInnen immer mehr zu einer zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder ermuntert werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass kein Elternteil dazu gezwungen werden kann, seine oder ihre Erstsprache mit den Kindern zu sprechen, wenn er oder sie nicht will. Es gibt viele Faktoren, die Eltern dabei beeinflussen, welche Sprache(n) sie mit ihren Kindern sprechen. Überdies gibt es heute auch immer mehr Familien, in denen schon die Eltern zweisprachig aufgewachsen sind, und die sich dann für eine (oder auch beide) ihrer Sprachen entscheiden müssen, um diese an ihre eigenen Kinder weiterzugeben.

Passend zum Thema der Sprach(en)weitergabe der Eltern an ihre Kinder lassen sich die Ergebnisse des Forschungsprojekts von Katharina Brizić anführen, bei dem sie 85% der Volksschulkinder (Grundschulkindern in den Klassen 1–4) in Wien zu ihren Sprachen befragte. Dabei wurde offensichtlich, dass mehrsprachige Kinder mit ihren Eltern

oft die Sprache sprachen, die ihre Eltern ihnen weitergaben. Mit den Geschwistern und Freunden sprachen sie jedoch meist schon Deutsch oder Deutsch und ihre Familiensprache. Das interessante Phänomen war jedoch, dass viele Kinder mit ihren Großeltern eine andere Sprache oder einen anderen Dialekt als mit ihren Eltern sprachen – d. h., es zeigte sich, dass zweisprachige Eltern bei der Weitergabe ihrer Sprache an ihre Kinder zumeist die prestigereichere Sprache wählen. Deswegen sind es häufig nur die Großeltern, die ihren Dialekt (der oft weniger Prestige hat) oder eine Sprache wie Kurdisch oder Romanes (die zumindest in Österreich wenig Prestige haben) an ihre Enkelkinder weitergeben.

Wie man an folgendem fiktiven Beispiel eines mehrsprachigen Kindes sehen kann, sind nicht nur die Eltern daran beteiligt, welche Sprache(n) ein Kind wie gut spricht.

Armira ist das Kind von einem bosnischen Vater und einer schwedischen Mutter. Bis zu ihrem vierten Lebensjahr lebte sie in Schweden und sprach Schwedisch im Kindergarten und mit der Mutter. Ihr Vater sprach Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) mit ihr und ihrer jüngeren Schwester, die 18 Monate alt war, als sie nach Deutschland zogen. Hier gehen beide Kinder ziemlich bald in den Kindergarten. Während Armira die erste Zeit noch regelmäßig Schwedisch mit ihrer Mutter und ihrer Schwester spricht, ändert sich dies, als sie in die Schule kommt. In ihrer Klasse gibt es viele andere Kinder, die BKS sprechen, und sie freundet sich mit mehreren eng an. Als Armira 12 Jahre alt ist, sieht man, dass sie und ihre Schwester in erster Linie Deutsch miteinander sprechen. Armiras BKS ist in Bezug auf die Alltagssprache durch ihre Freunde gut entwickelt, ihr Schwedisch hat sich jedoch nur rezeptiv verbessert. Die kleinere Schwester hingegen spricht produktiv kaum Schwedisch und auch wenig BKS, da ihre Freunde Deutsch mit ihr sprechen.

Man sieht an diesem Beispiel, dass Geschwister, Freunde, Schule, Freizeit und viele andere Faktoren zusätzlich das Kind in seiner Sprachanwendung und seiner Sprachwahl beeinflussen. Wie schon oben erwähnt, ist es jedoch empfehlenswert, dass Eltern trotz der Nichtanwendung der Familiensprache durch ihre Kinder am Verwenden ihrer Sprache festhalten – auch rezeptive Kenntnisse in der Familiensprache sind für die Kinder eine Ressource, die sie später jederzeit reaktivieren können. Egal, für welche Sprache sich Eltern entscheiden – von besonderer Bedeutung ist ein reicher sprachlicher Input. Mit den Kindern sollte viel gesprochen und gelesen, aber auch gesungen werden. Eine reiche Anwendung der Familiensprache in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlicher Zielsetzung hilft den Kindern, ein größeres Vokabular und mehr grammatische Strukturen zu verstehen und zu erlernen.

Für viele einsprachig aufgewachsene Menschen wird es vielleicht schwierig sein zu verstehen, dass die verschiedenen Sprachen im Leben von mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen auch unterschiedliche Funktionen einnehmen, verschieden oft mit

verschiedenen Menschen und in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden und im Alltag eine unterschiedliche Rolle spielen. Ingrid Gogolin prägte in den 1980er Jahren dafür den Begriff ‚*lebensweltliche Zweisprachigkeit*‘ (Gogolin 1988), der heute auf ‚*lebensweltliche Mehrsprachigkeit*‘ ausgedehnt wird. Dieser Begriff beschäftigt sich nicht damit, wie gut die Kinder ihre jeweiligen Sprachen sprechen, sondern betont vielmehr, dass die Sprachen unabhängig von der Kompetenz für die Kinder verschiedene Funktionen erfüllen. Auch wenn diese Sprachen nicht ‚perfekt einsprachig‘ gesprochen werden, stellen diese Kompetenzen in mehreren Sprachen für die Kinder – aber auch für die Gesellschaft – Ressourcen dar, die sich schon im Alltagsleben zeigen. Hier kann und soll die Schule als eine erste Instanz dienen, den Wert von Mehrsprachigkeit aufzuzeigen und den Kindern Möglichkeiten zu bieten, ihr mehrsprachiges Repertoire weiterzuentwickeln (siehe weiter unten).

Obwohl in Europa oft noch von Einsprachigkeit als dem Modell für die Sprachkenntnisse von SchülerInnen ausgegangen wird, zeigt die Globalisierung zusammen mit dem Vorhandensein von autochthonen Minderheiten⁵ in allen Ländern Europas ihre Effekte – immer mehr SchülerInnen sind mehrsprachig, wenn sie die Schule beginnen, oder werden durch die Schulbildung mehrsprachig. Noch dazu ist es auch für viele einsprachig aufgewachsenen Menschen so, dass sie ein oder mehrere Fremdsprachen in ihr Leben integrieren müssen und auch integrieren wollen. Somit kann man feststellen, dass Einsprachigkeit als Lebensmodell für das gesamte Leben nicht mehr zeitgemäß ist. Nur mit Kenntnissen ausschließlich in einer Sprache ist es schwierig⁶, den Anforderungen des modernen Lebens gewachsen zu sein.

3. Alle Sprachen gleich gut ‚können‘?

In den meisten Fällen werden zusätzliche (Minderheiten-)Sprachen zunächst von den Eltern weitergegeben. Sprachkenntnisse der Kinder in der Herkunfts- oder Familiensprache sind für Familien aus verschiedenen Gründen wichtig (siehe Auer/Wei 2011:4):

- Die Sprache(n) spielen eine identitätsstiftende Rolle. Eltern wollen ihre Sprachen weitergeben und mit ihren Kindern in ihrer Sprache sprechen.

5 Autochthone Minderheiten sind Minderheiten, die besondere sprachliche Rechte (und teilweise auch andere Rechte) in einem Land genießen. In Österreich z. B. gibt es autochthone Minderheiten, die Jiddisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch, Kroatisch oder Romanes sprechen.

6 Ich würde hier vielleicht sagen, dass Englisch (noch) eine Ausnahme darstellt, aber auch englischsprachige Menschen entdecken immer stärker den Wert von Mehrsprachigkeit.

- Die Sprache(n) haben einen familiären Herkunftswert, indem sie es den Kindern ermöglichen, mit ihrer Großfamilie und mit den Menschen in der Herkunftsregion der Eltern zu kommunizieren.
- Eltern sehen in den Sprachkenntnissen ihrer Kinder einen praktischen Nutzen, der ihnen Vorteile im Berufsleben ermöglicht.⁷

Für viele Familien ist es also ein Anliegen, dass ihre Kinder die Familiensprache gut beherrschen. In den Fällen, in denen die Familiensprache eine Minderheitensprache mit geringem Prestige im Land darstellt, ist dies für Eltern besonders wichtig, da diese Sprache(n) im schulischen Kontext und in der Arbeitswelt neben der Mehrheitssprache des Landes keine (und wenn, dann nur eine marginale) Rolle spielen. Obwohl also fast alle Eltern ihre Sprachen an ihre Kinder weitergeben wollen, können bestimmte Umstände die Vermittlung erschweren. Neurobiologisch gesehen ist es für Kinder (und auch für sehr viele Erwachsene) keine Schwierigkeit, mehrere Sprachen gleichzeitig oder nacheinander zu erwerben. Entscheidend für das Niveau, das sie in diesen Sprachen erreichen können, sind jedoch das Ausmaß und die Qualität des Inputs – hier liegt dann die besondere Herausforderung für Eltern und für das Bildungssystem.

In der Mehrheitssprache kann – und soll – der Kindergarten oder die Schule einen reichen sprachlichen Input liefern. Oftmals wird betont, dass besonders die Eltern den Spracherwerb ihrer Kinder positiv beeinflussen können. Unbestreitbar ist es von besonderer Wichtigkeit, wie viel und auf welche Art und Weise die Erstsprache(n) durch die Eltern weitergegeben werden, doch sind – wie schon oben erwähnt – die Eltern nicht die einzigen Faktoren für die Sprachkompetenz der Kinder. So kann es zwar z. B. bei Kindern von getrennt lebenden Eltern dazu kommen, dass die Kinder weniger Zeit mit dem anderssprachigen Elternteil verbringen. Andere Faktoren, die die Sprachkompetenzen der Kinder in ihrer Familiensprache (oder -sprachen) beeinflussen, sind jedoch von den Eltern unabhängig, bzw. können von den Eltern nicht vollständig beeinflusst werden:

- die Anzahl und die Sprachwahl von Geschwistern,
- die Sprachwahl innerhalb der weiteren Familie und Verwandtschaft,
- die Art der Verwendung der Sprache in der Familie,
- ob Geburt im Mehrheitssprachenland oder späterer Zuzug im Kindes- oder Jugendalter,
- die Schule und schulische Förderungen der Familiensprache(n),

⁷ Dieser Punkt betrifft auch einsprachig aufwachsende Kinder, die dann in fremdsprachigen Kindergärten und Schulen v.a. eine Weltsprache (und hier besonders Englisch) erlernen sollen.

- der Kontakt zu Freunden und *Peers*, die mit den Kindern in der Familiensprache(n) sprechen,
- der Besuch von Kursen, Vereinen u.Ä. in den Familiensprache(n),
- die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in diesen Sprache(n) und die Intensität der Nutzung von schriftlichen Medien in der Familiensprache⁸,
- das Sprachverhalten der Eltern (siehe Brizić 2011) und deren Umgang mit ihren Familiensprache(n) (siehe z. B. auch Triarchi-Herrmann 2006).

In einigen dieser Bereiche können Eltern zumindest bis zur Pubertät der Kinder sprachlichen Einfluss ausüben, andere sind von gegebenen Umständen im jeweiligen Land und in der jeweiligen Region abhängig.

Schon einsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterscheiden sich stark in ihren Sprachkompetenzen. Bei mehrsprachigen Kindern sind die Unterschiede noch um einiges höher, da die Einflussfaktoren weiter gestreut sind als dies bei einsprachig aufwachsenden Kindern der Fall ist. Die Höhe und die Art der möglichen Förderung von zu Hause und in Institutionen ist verschieden, aber auch das soziale Prestige der unterschiedlichen Sprachen. Kinder sind sehr gut in der Lage zu spüren, wie wichtig ihre Erstsprache für die Mehrheitsgesellschaft ist.

Betont werden sollte jedoch, sich von der Vorstellung zu verabschieden, dass nur eine ‚*balancierte*‘ Mehrsprachigkeit auf sehr hohem Niveau wertvoll ist, d. h. wenn ein Kind (oder Jugendlicher oder Erwachsener) doppelt einsprachig ist. Wenn Sprachen verschiedene Funktionen für ein Kind oder einen Menschen erfüllen (siehe ‚*lebensweltliche Mehrsprachigkeit*‘), dann werden sie normalerweise auch unterschiedlich ‚gut‘ gesprochen. Außerdem verändert sich die sprachliche Kompetenz von Sprechern in ihren Sprachen je nach Lebenssituation. Was mit 18 Jahren noch die zweitbeste Sprache war, kann mit 30 Jahren eine Sprache sein, die dieser Mensch gar nicht mehr verwendet⁹. Diese Fluktuation im ‚Können‘ der einzelnen Sprachen vermindert jedoch nicht ihren Wert in der individuellen Mehrsprachigkeit eines einzelnen Menschen und auch nicht für die Gesellschaft als Gesamtes.

8 Es ist nicht bei allen Familiensprachen so, dass eine von den Eltern weitergegebene Sprache eine Schriftsprache hat.

9 Jessner und Herdina zeigen diese Fluktuation im Sprachkönnen sehr eindrucksvoll (Herdina/Jessner 2002). Als bekanntes Beispiel um zu zeigen, dass Menschen auch in ihrer Erstsprache Kompetenzen verlieren können, ist Schwarzenegger, der nach vielen Jahren in den USA Deutsch mit einem amerikanischen Akzent spricht.

4. Schulische Möglichkeiten

Die Fähigkeiten zum Spracherwerb sind uns allen eigen. Sowohl als Kind als auch als Erwachsener kann man mehrere Sprachen erlernen. Was dabei aber auf alle Fälle notwendig ist, egal, ob wir eine Erst-, Zweit- oder Fremdsprache (er)lernen wollen, ist eine Umgebung mit reichem sprachlichen Input. Für die Mehrheitssprache in einem Land ist es Aufgabe der Kindergärten und der Schulen, die sprachliche Bildung der Kinder und Jugendlichen weiter zu fördern und zu vertiefen, sodass sie in der Mehrheitssprache immer besser und kompetenter werden. Schon im Kindergarten kommen alle Kinder mit der Schrift und mit den Zahlen in Berührung, und die Hauptaufgabe der ersten Jahre in der Grundschule ist es, die Kinder zu alphabetisieren und ihnen die grundlegenden Kulturfertigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben zu vermitteln¹⁰.

In diesen Bildungsinstitutionen beginnt sich dann die Situation für einsprachige Kinder (die die Mehrheitssprache sprechen) und für mehrsprachige Kinder zu unterscheiden. Kinder, die die Mehrheitssprache einsprachig gelernt haben, werden in der Schule als Standardkinder betrachtet – Lehrmaterialien, Lehrpläne und die Organisation des Unterrichts sind an solche Kinder angepasst. Die sprachliche Situation hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt, sodass viele Kinder die Schule besuchen, ohne einsprachige MehrheitssprachensprecherInnen zu sein. Für die Aufgabe der Schule, alle Kinder auf einen erfolgreichen Bildungsweg vorzubereiten und allen Kindern Kulturfertigkeiten zu vermitteln, spielt es keine Rolle, auf welche Art und Weise ein Kind mehrsprachig geworden ist. Somit ist es vollkommen klar, dass die Schule eine heterogene Gruppe von mehrsprachigen Kindern in den Unterricht inkludieren muss. Einige der vielfältigen Situationen, wie mehrsprachige Kinder mehrsprachig werden, sind hier beispielhaft skizziert:

- Ein Kind mit einer anderen Erstsprache kommt ohne Kindergartenerfahrung in die Schule. Es hatte bisher nur wenig Kontakt mit der Mehrheitssprache, da seine Familie sehr viele Verwandte und Freunde hat, die mit dem Kind in der Erstsprache kommunizieren.
- Ein Kind mit einer anderen Erstsprache geht mit vier Jahren in den Kindergarten, in dem nur die Mehrheitssprache gesprochen wird. Neben dem Kindergarten geht es auch in die Musikschule und zum Kinderturnen, wo auch die Mehrheitssprache gesprochen wird.

¹⁰ Zusätzlich erfüllen alle diese Institutionen natürlich auch sozial-erzieherische Aufgaben.

- Ein schulpflichtiges Kind zieht mit seinen Eltern in ein anderes Land und kommt direkt aus einer anderen Sprachregion und Schulkultur in die neue Schule, in der nur die Mehrheitssprache gesprochen wird.

Natürlich ist es so, dass auch die Kinder mit der Mehrheitssprache als Erstsprache unterschiedlich starke sprachliche Kompetenzen haben, doch ist diese Variabilität bei mehrsprachigen Kindern noch um einiges höher.

Es stellt sich dann die Frage, ob denn nicht das *Immersionsmodell* als Erfolgsmodell in den europäischen Regionen herangezogen werden kann, um auch Kinder mit anderen Erstsprachen optimal in der Schule fördern zu können. *Immersion* ist ein Programm, bei dem in erster Linie Kinder der sprachlichen Mehrheit in einer prestigereichen zweiten Sprache unterrichtet werden (wie z. B. bei bilingualen Schulen mit Englisch oder Französisch). Man spricht auch vom ‚eintauchen‘ in eine Sprache. Dabei spielt jedoch auch die gemeinsame Erstsprache der Kinder eine Rolle im Unterricht, da sie sowohl ein Unterrichtsfach darstellt und alle LehrerInnen beide Sprachen sprechen. Die Kinder kommen sehr oft aus bildungsnahen Schichten und werden zu Hause weiterhin intensiv in ihrer Erstsprache – auch schriftlich – gefördert. Die zweite Sprache soll dabei niemals die Erstsprache ersetzen, sondern zu ihr addiert werden (siehe Johnston 2007:24).

Jedoch sieht die Situation für Kinder von sprachlichen Minderheiten in Europa in den Regelschulen ganz anders aus, besonders, wenn sie keine anerkannte Weltssprache als Erstsprache sprechen. Ihre (Migrations-)Erstsprachen werden in der Schule kaum wahrgenommen. LehrerInnen sprechen nur die Mehrheitssprache mit ihnen und haben selten Kenntnisse in den Erstsprachen der Kinder. Das unausgesprochene Ziel der Schulbildung ist, dass die Kinder sprachlich den einsprachigen Kindern entsprechen¹¹. Im Großen und Ganzen werden also Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Mehrheitssprache als schulisches Problem wahrgenommen. Dadurch kann man nicht sagen, dass die heutigen schulischen Modelle der einsprachigen Schule dem Immersionsmodell entsprechen. Natürlich gibt es bilinguale Schulen, die das Immersionsmodell anwenden, doch diese gibt es nicht flächendeckend und auch nicht für alle Sprachen. Da also die einsprachige Schule keine Immersion für die Kinder anbietet, sondern die Kinder ausschließlich in der Mehrheitssprache unterrichtet werden, wurde dafür der Begriff *Submersion*¹² geprägt. Die mehrsprachigen Kinder werden in der Schule in der Mehrheitssprache ‚untergetaucht‘, zwar mit Projekten und von

11 Gogolin nennt dies den monolingualen Habitus der Schule. Die Schule berücksichtigt nicht die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder und unterrichtet alle Kinder so, als wären alle einsprachig (Gogolin 2008).

12 Submersion bedeutet hier so viel wie ‚untertauchen‘.

LehrerInnen dabei unterstützt, in der Mehrheitssprache erfolgreich zu sein, aber doch nicht auf dieselbe organisierte und geplante Art und Weise wie in Immersionsprogrammen.

Eine wichtige Aufgabe, die die Schule zu erfüllen hat, ist, Kinder in der Entwicklung ihrer *Literalität*, d. h. in ihren Lese- und Schreibkompetenzen, zu fördern und zu unterstützen. Dieser Bereich von Sprache ist der oben genannten Bildungssprache zuzurechnen und spielt in der modernen Welt eine besondere Rolle, da auch die neuen Medien sehr textlastig sind. Oftmals können mehrsprachige Kinder in der Mehrheitssprache lesen und schreiben, aber nicht in ihrer Erstsprache (oder ihren Erstsprachen; siehe z. B. Auer/Wei 2011:6). Schweden hat sich als ein Land in Europa dieses Problems angenommen und bietet für Kinder mit einer anderen Erstsprache Unterricht in dieser Sprache an, um es den Kindern zu ermöglichen, auch in ihrer Erstsprache eine altersadäquate Literalität zu entwickeln¹³. Auch gab und gibt es immer wieder Programme in verschiedenen Ländern, die Kinder zweisprachig alphabetisieren und ihnen dadurch den Zugang zu zwei sprachlichen Textwelten ermöglichen wollen.

Um die Mehrsprachigkeit der Kinder positiv wertzuschätzen, bieten sich verschiedene pädagogisch-didaktische Initiativen an, die mehrsprachigen und einsprachigen Kindern zeigen, wie wichtig und wie wertvoll Sprachkenntnisse sind¹⁴. Eine gute Möglichkeit, den Reichtum an Erstsprachen in der Schule zu zeigen, sind Aktivitäten zum Internationalen Tag der Muttersprachen von der UNESCO (am 21. Februar) oder am Europäischen Tag der Sprachen vom Europarat (am 26. September).

Die Mehrsprachigkeit der Kinder mit einer anderen Erstsprache wird schulisch auch dadurch ausgebaut, dass alle Kinder mindestens eine Fremdsprache erlernen müssen. Hier gibt es zusätzlichen Handlungsbedarf, da diese Kinder beim Erlernen einer neuen Sprache nicht nur von der Mehrheitssprache ausgehen. Jedoch sind Unterrichtsmaterialien für die klassischen Schulfremdsprachen Englisch, Französisch usw. auf einsprachige LernerInnen ausgelegt, sodass immer auf die Mehrheitssprache Bezug genommen wird. Im Hinblick auf die sprachliche Vielfalt in vielen europäischen Schulkassen wäre es wünschenswert, wenn dieser Ansatz neu bedacht und auch angepasste Lehrmaterialien entwickelt würden.

13 Siehe <http://modersmal.skolverket.se/>.

14 Siehe z. B. die gesammelten Unterrichtsideen auf <http://marille.ecml.at/Description/tabid/1413/language/en-GB/Default.aspx>.

5. Zusammenfassung

Zum Abschluss kann noch einmal betont werden, dass mehrsprachige Kinder in allen europäischen Schulen zu finden sind. Mehrsprachigkeit deckt dabei ein weites Spektrum ab, wie die Kinder mehrsprachig aufwachsen und leben und auch wie gut die Kinder in den einzelnen Sprachen sind. Um auf diese Heterogenität zu reagieren, wurden schon einige pädagogisch-didaktische Ideen entwickelt. Doch es bleibt immer noch eine schulische Herausforderung, allen Kindern einen erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen, unabhängig von ihrem sprachlichen oder soziokulturellen Hintergrund.

Literatur

- Auer, Peter/Wei, Li (2009): Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Auer, Peter/Wei, Li (Hrsgg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (Handbooks of applied linguistics; 5) Berlin/New York: de Gruyter, 1–14.
- Baker, Colin (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brizić, Katharina (2011): "Best success through language loss?". Vortrag auf der Abschlusskonferenz von LinguaINCLUSION in Wien, 26. und 27. Mai 2011.
- Europarat (k.A.): *Council of Europe language education policy*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp (Zugriff am 12.06.2011)
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (Hrsgg.): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 539–588.
- Johnstone, Richard (2007): Characteristics of immersion programmes. In: Garcia Ofelia/Baker, Colin: *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, Michael (1990): Maturational constraints on language development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251–268.
- McLaughlin, Barry (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Karin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nodari, Claudio/de Rosa, Raffaele (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

Sabine Wilmes

Der Spracherwerb ist ein sehr komplexes Phänomen, das verschiedene Ebenen des Sprachsystems umfasst. Wenn Kinder eine Sprache erwerben, müssen sie lernen, die Laute dieser Sprache voneinander zu unterscheiden und diese Laute selbst zu produzieren (*phonologisches System*). Außerdem erwerben sie die Flexion und die Wortbildungsregeln dieser Sprache (*morphologisches System*) und darüber hinaus die Regularitäten der Syntax. Das Lexikon baut sich auf (Wortschatz, Bedeutungserwerb, Phraseologie) und auch *diskursive* Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Gesprächskompetenz, müssen erworben werden. Schließlich spielen auch die Gestik und die Mimik eine große Rolle. Alle diese Kompetenzen müssen Kinder jeweils rezeptiv und produktiv erwerben. Näheres zu den zu erwerbenden Kompetenzen finden Sie in diesem Band im Beitrag von Maike Prestin und Angelika Redder. An dieser Stelle dagegen wird auf die Bedingungen des Erwerbs eingegangen.

Wahrscheinlich wundern Sie sich, dass in diesem Band auch Erst- und Fremdspracherwerb Themen sind. Dies dient dazu, den Erst- und Fremdspracherwerb vom Zweitspracherwerb abzugrenzen und Ihnen die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs bewusst zu machen.

Da der Schwerpunkt dieses Bandes jedoch der Zweitspracherwerb und die Zweitsprachdidaktik sind, finden Sie an dieser Stelle nur kürzere Exkurse zum Erst- und Fremdspracherwerb, welche die Unterschiede zwischen Erst-, Fremd- und Zweitspracherwerb und die Bedeutung des Erstspracherwerbs im Zweitspracherwerb verdeutlichen sollen. Vor allen Dingen wird in diesem Beitrag auf die unterschiedlichen Formen und die verschiedenen Bedingungen des Zweitspracherwerbs eingegangen.

Wenn Sie sich einmal überlegen, in welchen verschiedenen Kontexten es vorkommt, dass Menschen verschiedene Sprachen beherrschen, fällt Ihnen vielleicht als erstes die Situation des Fremdsprachenlernens in der Schule ein. Andere Möglichkeiten sind zum Beispiel, dass die Eltern verschiedene Sprachen sprechen oder dass eine Familie in eine anderssprachige Region migriert ist. Wenn Sie nicht in einer Minderheitenregion leben,

fällt Ihnen dieser weitere Mehrsprachigkeitskontext vielleicht nicht sofort ein. Menschen, die in Regionen wie zum Beispiel Südtirol, der Lausitz, der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Katalonien oder dem Baskenland leben, sind häufig mehrsprachig, weil in ihrer Umgebung mindestens zwei Sprachen gesprochen werden.

Mehrsprachigkeit ist also multidimensional. Sprache(n) erwerben und erlernen wir unser ganzes Leben lang. Das Alter scheint jedoch eine Rolle bei der Art und Weise zu spielen, wie sich diese Prozesse vollziehen. Neurolinguistische Untersuchungen (vgl. Friederici 1998) konnten zeigen, dass bestimmte neurophysiologische Strukturen, die für den Spracherwerb wichtig sind, nur bis zu einem bestimmten Alter bestehen und bei einem späteren Erwerb nicht mehr zugänglich sind. Der Faktor ‚Alter‘ und die Art und Weise, wie eine Sprache erworben wird, spiegeln sich daher auch in der Bezeichnung der Formen des Spracherwerbs wieder. Für die Begriffsbestimmungen von *Erstsprache*, *Fremdsprache* und *Zweitsprache*, die unten erfolgt, sind drei Faktoren besonders wichtig:

- Aneignungszeitpunkt
- Steuerung durch Unterricht
- Erreichte Kompetenz

Auf der Basis dieser drei Faktoren wird nun versucht, die drei Begriffe voneinander zu unterscheiden, was nicht ganz einfach ist, wenn Sie sich daran erinnern, in welchen verschiedenen Kontexten Menschen zwei oder mehrere Sprachen ‚beherrschen‘.

1. Begriffsbestimmungen: Erstsprache – Fremdsprache – Zweitsprache

Für diese drei Begriffsbestimmungen ist es zunächst einmal erforderlich, zwischen *Lernen* und *Erwerben* zu unterscheiden. Diese Unterscheidung bezieht sich auf den Faktor ‚Steuerung durch Unterricht‘.

Unter *Spracherwerb* versteht man den außerunterrichtlichen, also ungesteuerten, natürlichen Erwerb einer Sprache, der implizit verläuft. Auf diese Weise erwerben Kinder ihre Erstsprache(n). Sie bekommen natürlich einen gewissen sprachlichen Input von ihrer Umgebung, aber ein Unterricht erfolgt nicht. Ganz im Gegenteil! Der Erstspracherwerb lässt sich im frühen Kindesalter von außen sogar nahezu nicht beeinflussen. Sprachliche Korrekturen durch Erwachsene haben meist nur sehr geringen Erfolg (vgl. Butzkamm/Butzkamm 2004; Pinker 1998).

Wird eine Sprache hingegen *erlernt*, erfolgt dies gesteuert. Diese ‚Steuerung‘ erfolgt in der Regel durch Unterricht, kann aber auch durch Materialien geschehen, mit denen man sich eine Sprache autodidaktisch anzueignen versucht.

Diese Dichotomie ‚Erwerb/Lernen‘ geht auf Stephen Krashen (vgl. Krashen 2003) zurück, der aber auch versucht, die Erkenntnisse aus den beiden Bereichen zusammenzuführen.

„Er [Krashen, S. W.] berichtet von Beobachtungen, wonach Lernen zu erheblichen Teilen ‚schwerfälliger‘ sei als Erwerben, andererseits Erwerben auch im Unterricht möglich sei, sofern man im Unterricht versuche, eine möglichst natürliche Lernumgebung zu schaffen. Dies sei vor allem möglich, wenn man für optimalen Input Sorge, d. h. wenn man das Sprachmaterial [...] so anordnet, dass der Lerner einen überwiegenden Teil als bekannt und den neuen Anteil auf natürliche Weise in den bestehenden Wissensvorrat einpassen könne. Darüber hinaus müssen affektive (emotionelle) Barrieren soweit wie möglich abgebaut werden.“

(Bausch/Christ/Krumm 1995:428f.)

Berücksichtigt man die Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben, also den Faktor der unterrichtlichen Steuerung, kommt man der Begriffsbestimmung von Erst- und Fremdsprache schon einmal näher.

Die Erstsprache wird in der Sprachwissenschaft auch L1 (L = Language) genannt. Den Begriff *Muttersprache*, den man in der Alltagssprache häufig hört, versucht man in der Wissenschaft zu umgehen. Der Begriff wurde vom mittellateinischen *materna lingua* entlehnt, was die Sprache des literarisch nicht gebildeten Volkes war. Der Europarat formuliert hierzu auch:

„Erstsprache ist der Terminus akademischen Ursprungs, der benutzt wird, um das zu benennen, was man gemeinhin unter dem Begriff Muttersprache versteht. [...] Muttersprache lautet der entsprechende umgangssprachliche Terminus, welcher allerdings affektive Konnotationen, wie zum Beispiel Familie oder Herkunft, aufweist, die bei dem Terminus Erstsprache nicht vorhanden sind. Darüber hinaus ist er nicht immer korrekt, da Kinder ihre Erstsprache nicht nur von ihren Müttern erwerben und sie in einem mehrsprachigen familiären Umfeld auch mehrere Erstsprachen (zwei oder mehr) simultan erwerben können. ‚Native language‘ oder ‚heritage language‘ sind andere Termini, welche in diesem Sinne gebraucht werden und sie erwecken ähnliche Assoziationen von der Zugehörigkeit oder Identifizierung mit einer Gruppe. Es wurde festgestellt, dass diejenige Sprachvarietät, über die jemand seine Zugehörigkeit zu einer Gruppe definiert, nicht unbedingt die Erstsprache ist, sondern auch eine später erworbene Varietät sein kann.“

(Europarat 2007:51)

Die Erstsprache ist zunächst einmal die Sprache, mit der die Bezugspersonen vor und ab der Geburt eines Kindes mit diesem in Kontakt treten. Wenn die Bezugspersonen unterschiedliche Sprachen sprechen, kann ein Kind natürlich auch mehr als nur eine Erstsprache haben. Diese erwirbt das Kind aber, ohne dass es eines besonderen Unterrichts bedarf. Der Erstspracherwerb erfolgt vor allen Dingen durch den sprachlichen Input, den das Kind durch Interaktionen mit seinen Bezugspersonen und dem weiteren Umfeld bekommt. Apeltauer 1997 schätzt diesen Input bis zum dritten Lebensjahr eines Kindes auf etwa 9000 Stunden.

Auch der Erstspracherwerb kann nie als abgeschlossen gelten. Man kann noch im Erwachsenenalter, z. B. beim Eintritt in den Beruf, noch viele neue Wörter lernen, und auch über den Wortschatz hinaus unterscheidet sich die Sprache, die in beruflichen Kontexten genutzt wird, von der Alltagssprache. Dennoch kann man im Hinblick auf die Kompetenz, die in der Erstsprache erreicht wird, davon sprechen, dass die Erstsprache ‚perfekt‘ beherrscht wird. Klein 2001 erklärt, was diesbezüglich unter ‚perfekt‘ zu verstehen ist:

„Mit ‚perfekt‘ ist hier nicht gemeint, daß das Sprachvermögen schon seinen denkbaren Höhepunkt erreicht hätte; nicht jeder Deutsche schreibt mit vierzehn Jahren wie Goethe mit vierzig; gemeint ist, daß ein jeder normale Mensch etwa mit der Pubertät über eine Sprachbeherrschung verfügt, die sich von jener seiner sozialen Umgebung nicht auffällig unterscheidet. In diesem Sinne ist also die Sprachbeherrschung eines Hilfsarbeiters mit einem Wortschatz von 500 aktiv gebrauchten Wörtern und schlichter aber klarer Syntax ‚perfekt‘, nicht hingegen die Sprachbeherrschung eines ausländischen Goetheforschers mit 5 000 aktiv gebrauchten Wörtern und höchst komplexer, wenn auch bisweilen falscher Syntax und merklichem Akzent.“

(Klein 2001:604f.)

Wenn man also versucht, den Erstspracherwerb im Hinblick auf die drei oben genannten Faktoren zu definieren, ist festzuhalten, dass er ein nicht durch Unterricht gesteuerter Prozess ist, der schon vor der Geburt einsetzt und zu einer ‚perfekten‘ Beherrschung führt.

Eine Fremdsprache hingegen muss gelernt werden. Dies erfolgt meistens zeitlich stark begrenzt (z. B. drei Stunden in der Woche) in Institutionen wie der Schule oder einer Sprachschule, also in einem Alter, in dem der Erstspracherwerb schon weit fortgeschritten ist. Ein wichtiger Faktor beim Fremdsprachenlernen ist auch, dass diese Sprache in der Umgebung meistens nicht gesprochen wird. Deshalb wird das Fremdsprachenlernen verglichen mit dem Erstspracherwerb oft als ‚unnatürlich‘ empfunden. Der sprachliche Input beim Fremdsprachenlernen ist häufig stark vereinfacht und di-

daktisiert. Diese Umstände führen in der Regel auch dazu, dass Fremdsprachen nicht so ‚perfekt‘ beherrscht werden wie die Erstsprache.

Wie lässt sich nun aber der Begriff ‚Zweitsprache‘ einordnen, um den es uns hauptsächlich geht? Dieser Begriff ist am schwierigsten zu bestimmen. Er könnte so verstanden werden, als handelte es sich um die Sprache, die als zweite Sprache gelernt oder erworben wird. Dies muss aber nicht immer so sein.

Eine Zweitsprache wird in der Regel nach der Erstsprache erworben, ab einem Alter von vier Jahren oder später. McLaughlin 1984 und Klein 2010 sprechen bei einem Erwerb von zwei Sprachen in den ersten drei Lebensjahren von einem *bilingualen Erstspracherwerb*, später von einem *sukzessiven Zweitspracherwerb*.

Wichtig für die Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache ist, dass der Zweitspracherwerb in der Zielsprachenkultur (vgl. Henrici/Vollmer 2001:8) stattfindet, das heißt, dass die Zweitsprache in einer Region erworben wird, wo diese Sprache auch gesprochen wird. Das bedeutet auch, dass die Zweitsprache einen anderen Stellenwert hat als eine Fremdsprache, weil ihre Beherrschung für das Leben und ‚Überleben‘ in dieser Zielsprachenkultur wichtig ist. Rösler spricht sogar erst dann von einer Zweitsprache, wenn diese „bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle spielt und (...) sie unmittelbar kommunikativ relevant [ist]“ (Rösler 1994:8).

Im Hinblick auf den Faktor ‚unterrichtliche Steuerung‘ ist der Zweitspracherwerb nicht so eindeutig wie der Erstspracherwerb und das Fremdsprachenlernen. In der Regel verläuft der Erwerb einer Zweitsprache ungesteuert. Schauen wir uns aber den Umgang in verschiedenen Schulsystemen an, findet man häufig Förderunterricht oder sogar besondere Schulklassen für ZweitsprachlerInnen. Dennoch ist auch dann, wenn ein Unterricht in der Zweitsprache stattfindet, davon auszugehen, dass der Großteil der sprachlichen Kompetenzen außerhalb eines spezifischen Zweitsprachunterrichts in der Interaktion mit SprecherInnen dieser Sprache stattfindet.

Auch der Faktor ‚Kompetenz‘ kann bezogen auf die Zweitsprache nicht so eindeutig bestimmt werden wie bei der Erstsprache. Es gibt ZweitsprachlerInnen, deren Kompetenz sich nicht von der von ErstsprachenlerInnen unterscheidet. Es gibt andere ZweitsprachlerInnen, die nur Teilkompetenzen erreichen.

Diese Grundlagen zusammenfassend könnte ein Modell zur Bestimmung der Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache unter Berücksichtigung der Faktoren ‚Aneignungszeitpunkt‘, ‚unterrichtliche Steuerung‘ und ‚Grad der Kompetenz‘ also so aussehen:

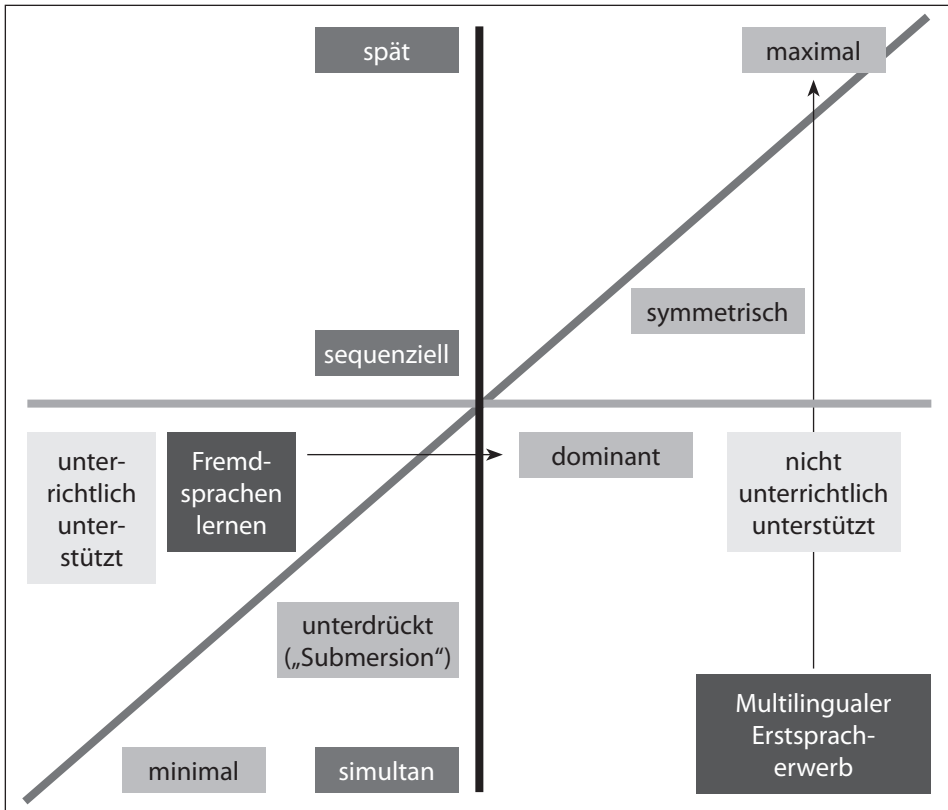


Abb. 1: Fremdsprachenlernen und multilingualer Erstspracherwerb in den Dimensionen der Zwei- und Mehrsprachigkeit (nach Bausch 2007:440–442; übernommen aus Boeckmann 2010)

Die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache sind also nicht ohne Weiteres voneinander abzugrenzen. Der Begriff Zweitsprache ist am schwierigsten zu bestimmen und es bedarf weiterer Faktoren, die beleuchtet werden müssen.

2. Formen des Erst- und Zweitspracherwerbs

Bereits bei der Definition der Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache ist aufgefallen, dass die Übergänge zwischen diesen fließend sind und es unterschiedliche Formen des Erwerbs gibt, auf die an dieser Stelle zur besseren Unterscheidung noch einmal genauer eingegangen wird.

Wenn der Spracherwerb nur in *einer* Sprache stattfindet, spricht man vom *monolingualen Erstspracherwerb*. Dieser Spracherwerb kommt bei den meisten Kindern vor, deren Eltern dieselbe Sprache sprechen und nicht in ein anderssprachiges Land migriert sind.

Von *zwei- oder mehrsprachigem Erstspracherwerb* (auch *simultaner Zweitspracherwerb*) spricht man, wenn zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig ab dem frühen Kindesalter, also vor Abschluss des vierten Lebensjahres (s. o.) erworben werden.

Als *sukzessiven Zweitspracherwerb* bezeichnet man den Erwerb einer zweiten Sprache nach Vollendung des vierten Lebensjahres. Diese Erwerbsart findet man zum Beispiel häufig bei Kindern aus Migrantenfamilien, die erst bei Eintritt in die Bildungsinstitutionen mit der in der Region gesprochenen Sprache in Kontakt kommen. Im Kindergarten oder in der Schule ist die Mehrheitssprache die zu erwerbende Sprache, die häufig auch zur dominanten Sprache wird. Auf Grund der Tatsache, dass in vielen Fällen auch nur in dieser Sprache ein Schriftspracherwerb erfolgt und die Lebensbereiche, in denen diese Sprache gebraucht wird, immer weiter zunehmen, kommt es in diesen Fällen oft auch zu einem sogenannten *transitorischen Bilingualismus*. Dies meint, dass die im frühen Kindesalter stärker ausgeprägte Erstsprache nach einer gewissen Zeit schwächer ausgeprägt ist als die Zweitsprache, weil bestimmte sprachliche Handlungen, die z. B. in der Schule erworben werden, nicht oder nicht so spontan in der Erstsprache ausgedrückt werden können. Die ursprünglich dominante Sprache wird bei einem transitorischen Bilingualismus also zur schwachen Sprache und umgekehrt (vgl. Apeltauer 1997).

Dass eine Sprache als die dominantere Sprache empfunden wird und die andere Sprache als die schwächere, ist bei den meisten bilingualen Menschen der Fall. Dies wird auch als *normale Zweisprachigkeit* bezeichnet. Diese Menschen haben in vielen Fällen die zweite Sprache sukzessiv, also nach dem vierten Lebensjahr erworben.

Nur in wenigen Fällen liegt ein *balancierter Bilingualismus* vor, bei dem beide Sprachen – nahezu ohne Unterschied – sehr gut beherrscht werden. Dieser Typ des Bilingualismus wird häufig von Menschen erlangt, die zwei Sprachen simultan erworben haben. Diese Menschen können, wie in der Regel auch *normal Zweisprachige*, problemlos von einer Sprache in die andere wechseln, ohne dass sie an Ausdrucksgrenzen stoßen, was man als *Code-Switching* bezeichnet (vgl. Apeltauer 1997).

Wenn eine Zweitsprache erst im Erwachsenenalter erworben bzw. eine Fremdsprache gelernt wird, kann es sein, dass die Sprache sehr gut gelernt wird. Es ist jedoch auch möglich, dass die sprachlichen Kompetenzen nicht sehr stark ausgebildet werden – je nachdem, welche Relevanz die Sprache für die Person hat.

3. Negative Einflüsse beim Zweitspracherwerb

Besonders in mehrsprachigen Regionen, in denen es zu ethnischen und damit meist auch zu sprachlichen Konflikten gekommen ist, wird der Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen oft kritisch betrachtet. Aber auch außerhalb dieser mehrsprachigen Regionen gab es lange Zeit hartnäckige Mythen, die sich um den Zweitspracherwerb gerankt haben. Einige dieser Mythen waren, dass Mehrsprachigkeit ein Ausnahmezustand sei, dass bei mehrsprachigen Menschen auftretendes Code-Switching ein Zeichen von Inkompetenz sei, oder auch, dass Kinder mit dem Erwerb mehrerer Sprachen überfordert seien. Diese Mythen sind heute widerlegt. Es kann jedoch bei mehrsprachig wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern vorkommen, dass Erwerbsprobleme auftreten, die erkannt werden müssen. An dieser Stelle wird deshalb auf den häufig so genannten *Semilingualismus* eingegangen. Dieser Begriff wurde Ende der 60er Jahre von Hansegård geprägt (vgl. Hansegård 1968), sollte jedoch mit Vorsicht verwendet werden. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Begriff mit (*doppelter*) *Halbsprachigkeit* übersetzt, wodurch zum Ausdruck gebracht werden sollte, dass eine oder beide Sprachen nicht altersgemäß beherrscht werden, wobei sich die Halbsprachigkeit nur auf die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten bezieht.

Zu einem solchen Semilingualismus kann es zum Beispiel bei Beginn des Schulbesuchs kommen, wenn bei manchen zweisprachigen Kindern die früher stärkere Sprache zur schwächeren Sprache wird und umgekehrt (vgl. oben ‚transitorischer Bilingualismus‘). In manchen Fällen kann diese plötzliche Umkehrung zur Folge haben, dass beide Sprachen nicht altersgemäß ausgebildet werden und sich ein (*doppelter*) Semilingualismus als reduzierte sprachliche Kompetenz sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zeigt. Anzeichen hierfür können ein begrenzter Wortschatz, eine nicht korrekte Aussprache, das Vermischen beider Sprachsysteme usw. sein.

Besonders der sogenannte *doppelte Semilingualismus* kann jedoch von den meisten Lehrkräften nur schwer diagnostiziert werden, weil sie in der Regel nur über Kompetenzen in einer der beiden Sprachen des Kindes verfügen. Man sollte darüber hinaus auch bei einem Semilingualismusverdacht die Kompetenzen des Kindes nicht aus den Augen verlieren. Das, was der Lehrperson auffällt, sind häufig Probleme in Wortschatz und Syntax. Würde man jedoch alle Wörter zusammenzählen, über die ein zweisprachig aufwachsendes Kind in seinen beiden Sprachen verfügt, würde man in der Regel feststellen, dass zweisprachige Kinder über mehr Wörter verfügen als gleichaltrige monolinguale Kinder. Es gilt also, genau hinzuschauen und den Begriff Semilingualismus

äußerst vorsichtig zu gebrauchen, da er oft ein verzerrtes Bild vom Entwicklungsstand und der Leistungsfähigkeit eines zweisprachigen Kindes wiedergibt.

Als eine gute Möglichkeit zur Vermeidung von Semilingualismus hat sich die Beibehaltung bzw. die Pflege der Erstsprache der Kinder im Herkunftssprachenunterricht herausgestellt (vgl. de Cillia 1998).

4. Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs

Abschließend soll hier kurz auf einige Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs eingegangen werden. In den letzten Jahrzehnten haben sich viele WissenschaftlerInnen mit dem Spracherwerb und etwas später auch mit dem Zweitspracherwerb beschäftigt, was zu verschiedenen Spracherwerbstheorien geführt hat.

Eine grundlegende Frage dieser Theorien ist, ob der Spracherwerb angeboren oder erworben ist. VertreterInnen des *Nativismus* wie zum Beispiel Noam Chomsky (vgl. Chomsky 1959) gehen davon aus, dass wir einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus besitzen. *Kognitivisten* wie beispielsweise Jean Piaget (vgl. Piaget 2003) nehmen an, dass der Spracherwerb von der kognitiven Entwicklung abhängig ist. VertreterInnen des *Interaktionismus* wiederum, den zum Beispiel Jerome Bruner (vgl. Bruner 2002) verfolgt, gehen davon aus, dass die frühen Interaktionen zwischen dem Kind und der bzw. den Bezugspersonen grundlegend für den Spracherwerb sind. Alle diese Theorien konnten wichtige Aussagen zum Spracherwerb treffen, weshalb integrative Ansätze, wie zum Beispiel bei Barbara Zollinger 2000 und Hans-Joachim Motsch 1995 beschrieben, versuchen, die verschiedenen Theorien zu berücksichtigen.

Genauer eingehen möchte ich auf die Theorien zum Zweit- bzw. Fremdspracherwerb. In diesem Bereich waren vor allen Dingen drei Hypothesen einflussreich. Eine einheitliche Erwerbtheorie liegt noch nicht vor, was darauf zurückzuführen ist, dass der Zweitspracherwerb aus unterschiedlichen Disziplinen und unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet wird, die wiederum unterschiedliche Daten berücksichtigen. Durch die drei ‚großen‘ Theorien werden Sie jedoch schon einige Einsichten in Zweitspracherwerbsprozesse bekommen.

5. Die Kontrastiv-Hypothese

Im Rahmen der *Kontrastiv-Hypothese*, die 1947 von Fries initiiert und 1957 von Lado fortgeführt wurde, werden Erst- und Zweitsprache gegenübergestellt. Im Mittelpunkt dieser Hypothese steht also nicht das Individuum, das die Sprachen erwirbt, sondern die beiden Sprachsysteme, die über Gemeinsamkeiten und Unterschiede verfügen. Die VertreterInnen dieser Hypothese, die sich an behavioristischen Vorstellungen orientieren, gehen davon aus, dass sprachliches Verhalten von bestimmten Gewohnheiten bestimmt wird, die als *Habits* bezeichnet werden. Es wird also angenommen, dass in der Erstsprache bereits solche Habits erworben wurden, die beim Erwerb einer Zweitsprache übertragen werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Strukturen, die sich in der Erst- und Zweitsprache ähneln, einfach zu erwerben sind, da ein sogenannter *positiver Transfer* stattfindet. So könnte zum Beispiel die italienische Struktur *„Abito in Italia.“* 'problemlos auf die deutsche Struktur *„Ich wohne in Italien.“* übertragen werden. Ein Problem tritt jedoch auf, wenn man sein Alter ausdrücken möchte, da dies im Italienischen mit dem Verb *avere* (haben) ausgedrückt werden müsste: *„Ho 12 anni.“*, im Deutschen jedoch mit dem Verb *sein*: *„Ich bin 12 Jahre alt.“* Eine daraus erwachsende fehlerhafte Übertragung wird als *negativer Transfer* bezeichnet.

Dass es zu diesen Arten des Transfers kommt, ist durch viele Untersuchungen belegt, es können jedoch bei Weitem nicht alle auftretenden Fehler durch negative Transfers erklärt werden.

Darüber hinaus ist es eine Vereinfachung, wenn man davon ausgeht, dass ähnliche Strukturen den Erwerb einer anderen Sprache erleichtern und unterschiedliche Strukturen den Erwerb erschweren. Empirische Daten, zum Beispiel von deutschsprachigen LernerInnen, die Niederländisch lernen, zeigen, dass auch ein Kontrastmangel zu vielfältigen Schwierigkeiten führen kann.

Die Kontrastiv-Hypothese berücksichtigt darüber hinaus auch sogenannte *intra-linguale Fehler* nicht. Intralinguale Fehler sind Fehler, die zum Beispiel entstehen, wenn Strukturen, die in der Zielsprache bereits erworben wurden, auf andere Strukturen der Zielsprache übertragen werden, auch wenn sie nicht zutreffen. Andere intralinguale Fehler entstehen zum Beispiel, wenn schwierigere Formen vereinfacht oder reduziert werden.

Die Kontrastiv-Hypothese reicht als alleinige Hypothese zum Zweitspracherwerb nicht aus, sie macht jedoch deutlich, warum es sinnvoll ist, die Strukturen der Erstsprachen von SchülerInnen zu kennen, da dadurch Fehlerquellen erkennbar sind.

6. Die Identitäts-Hypothese

Die Ende der 60er Jahre von Dulay und Burt aufgestellte *Identitäts-Hypothese* basiert auf LernerInnendaten aus dem ungesteuerten Zweitspracherwerb. Dulay und Burt zeigten anhand dieser Daten, dass nur wenige Fehler, die LernerInnen in ihrer Zweitsprache machen, auf einen großen Kontrast zur Erstsprache zurückzuführen sind. Die Daten wiesen vielmehr darauf hin, dass die Strukturen der Zielsprache für Fehler entscheidend waren.

Dulay und Burt entwickelten daraufhin die These, dass der Zweitspracherwerbsprozess durch bestimmte psychische Strategien bestimmt ist, die sich sowohl im Erstsprache- als auch im Zweitspracherwerb finden lassen, weshalb diese Hypothese Identitäts-Hypothese genannt wurde.

Strategien wie das Vereinfachen komplexer Sprachstrukturen oder die Übergeneralisierung von bestimmten Regeln (z. B. regelmäßige Vergangenheitsbildung auch bei unregelmäßigen Verben: **er gehte* anstatt *er ging*) kommen sowohl im Erstsprache- als auch im Zweitspracherwerb vor.

Im Fokus der Forschung stand nun erstmals das Individuum, nicht nur die Sprachstrukturen.

Die von der Kontrastiv-Hypothese aufgezeigten Transfers konnten mit dieser Hypothese jedoch nicht erklärt werden, weshalb sich diese beiden Hypothesen ergänzen und auch weitere Lernprozesse nicht auszuschließen sind.

7. Die Interlanguage-Hypothese

1972 entwickelte Selinker – ebenfalls auf der Grundlage empirischer Daten – die *Interlanguage-Hypothese*. Er ging allerdings anders als Dulay und Burt davon aus, dass sich der Erstsprache- und der Zweitspracherwerb bzw. der Fremdspracherwerb, auf den sich seine Untersuchung bezieht, stark voneinander unterscheiden müssten, weil sich die Ergebnisse voneinander unterscheiden. Seiner Meinung nach resultieren die Unterschiede daraus, dass beim Erstspracherwerb eine *latente Sprachstruktur* aktiviert wird, während beim L2-Erwerb nach der Pubertät (auf diesen Zeitraum beziehen sich seine Untersuchungen) eine *latente Psychostruktur* aktiviert wird, die ganz allgemein zur Lösung von Problemen eingesetzt und nicht speziell für Sprachstrukturen aktiviert wird. In diese Struktur integriert Selinker sowohl die von der Kontrastiv- als auch die von der Identitäts-Hypothese postulierten Lernprozesse. Darüber hinaus nimmt er auch

Lernstrategien zum Erwerb von zielsprachlichen Strukturen und Kommunikationsstrategien auf, die es den LernerInnen erlauben, erfolgreich kommunikativ zu handeln.

Die Lernersprache hat bei Selinker erstmals einen eigenen Status, die sich zwischen Erst- und Zweitsprache bewegt, instabil sein kann und zwischenzeitlich in bestimmten Bereichen auf einem gewissen Niveau stehenbleiben (fossilieren) kann, sich aber immer weiter auf die Zielsprache hin entwickelt.

SprachdidaktikerInnen nahmen auf Grund der Interlanguage-Hypothese an, dass bei optimalem Unterricht jeder Lerngegenstand erfolgreich vermittelt werden könnte. Hierzu gibt es jedoch bis heute keine wissenschaftlich fundierten Ergebnisse.

8. Fazit

An dieser Stelle konnte natürlich nur ein kleiner Einblick in die Zweitspracherwerbtheorie und die Schwierigkeiten bei der Benennung der verschiedenen Spracherwerbsformen gegeben werden. Dies liegt auch daran, dass der Zweitspracherwerb ein sehr heterogenes Feld ist. Lehrkräfte, die in multilingualen Klassen unterrichten, benötigen jedoch Hintergrundwissen über die Prozesse des Zweit- und Fremdspracherwerbs und sollten sensibilisiert sein für die vielen verschiedenen Erwerbssituationen mehrsprachiger Kinder. Wir hoffen, an dieser Stelle einen Grundstein für dieses Wissen gelegt zu haben.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5., unveränderte Aufl. Tübingen u. Basel: Francke Verlag, 439–445.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel u. München: Langenscheidt.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern et al.: Verlag Hans Huber.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Skinner's ‚Verbal Behavior‘. In: *Language* 35, 26–58
- Cillia, Rudolf de (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (Hrsg.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95–123.
- Hansegård, Nils Erik (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Henrici, Gert/Vollmer, Helmut Johannes/Finkbeiner, Claudia/Grotjahn, Rüdiger/Schmid-Schönbein, Gisela/Zydatiř, Wolfgang (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: *ZFF* 12 (2), 1–145.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsgg.): *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 604–616. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Wolfgang (2010): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, 3., unveränderte Aufl. Königstein/Ts.: BeltzAthenäum.
- Krashen, Stephen (2003): *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH, et al.: Heinemann.
- McLaughlin, Barry (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1: Preschoolchildren. Hillsdale, N. J.
- Motsch, Hans-Joachim (1995): Emotionales Lernen in der Sprachtherapie – Luxus oder Notwendigkeit? In: *Logos Interdisziplinär*, 3(4), 152–261.
- Lado, Robert (1969): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim et al.: Beltz.
- Pinker, Steven (1998): *Der Sprachinstinkt – wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Zollinger, Barbara (2000): *Spracherwerbsstörungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Sprachliche Basisqualifikationen und sprachliche Handlungen

Maike Prestin / Angelika Redder

Sprache ist eine Form menschlichen Handelns – und zwar eine recht komplexe Handlungsform, die zudem im Laufe der Geschichte den veränderten gesellschaftlichen Handlungsbedingungen angepasst wird. Sprachliches Handeln ist stets interaktiv, ist also nur zwischen SprecherIn *und* HörerIn funktional und insofern ‚lebendig‘; sie dient ihren kommunikativen Bedürfnissen.

Um dieses kommunikative Mittel ‚Sprache‘ für die Vielfalt der praktischen Zwecke gut und souverän zu beherrschen, müssen sich die sprachlichen TeilhaberInnen einen entsprechend komplexen Fächer an sprachlichen Fähigkeiten aneignen. Im konkreten Sprechen, in der sprachlichen Praxis allgemein, wirken diese Fähigkeiten zusammen. In der Analyse erweist es sich jedoch als sinnvoll, sie systematisch zu scheiden. Damit man methodisch identifizieren kann, in welcher Dimension beispielsweise bei einem einzelnen Sprecher oder einer einzelnen Sprecherin das Zusammenwirken der sprachlichen Qualifikationen nicht klappt oder ob ganze Dimensionen zu wenig ausgearbeitet sind, bedarf es der theoretischen Identifikation all der mit sprachlichem Handeln verknüpften Fähigkeiten und ihrer Interrelationen. Viele bisherige Sprachstandserhebungen und Sprachförderungen haben den Fokus nur auf einige ausgewählte sprachliche Teilbereiche wie Wortschatz (Lexikon) und Grammatik sowie Laut und Buchstabe gelegt – nicht zuletzt deshalb, weil sie leicht an der sprachlichen Oberfläche erkennbar sind. Doch damit ist die sprachliche Handlungsfähigkeit, die wir von Gesellschaftsmitgliedern erwarten, erheblich verkürzt gefasst. Das Konzept der *sprachlichen Basisqualifikationen* (Ehlich 2005) hingegen versucht, der Komplexität von Sprache gerecht zu werden, und stellt die Dimensionen eines Qualifikationsfächers sowie deren Interrelation dar. Die Sprachaneignung erfolgt als Aneignung der verschiedenen Qualifikationen, ebenfalls in Wechselwirkung miteinander – im Zuge der konkreten Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen oder untereinander, und zwar von Geburt an, mit einer oder zwei Erstsprachen (Garlin 2008; Komor 2010; Leimbrink 2010).

Aus Sicht einer solchen linguistischen Pragmatik bestehen die sprachlichen Basisqualifikationen, die bis zum Jugendalter zu höheren Qualifikationen entfaltet werden, in folgenden:

- phonische Qualifikation [phon: *griech.* Laut, Ton, Stimme]
- pragmatische Qualifikation I und II [pragma: *griech.* Handlung]
- semantische Qualifikation [sēmantikós *griech.* bezeichnend; Semantik: Lehre vom Bezeichnen]
- morphologisch-syntaktische Qualifikation [morphē: *griech.* Gestalt; *lat.* logos: Rede, Vernunft; *syntaxis*: *griech.* Zusammenstellung]
- diskursive Qualifikation [discursus: *lat.* Verkehr, Umgang, Gespräch]
- literale Qualifikation I und II [littera: *lat.* Buchstabe]

Für ein besseres Verständnis davon referieren wir im Folgenden die prägnanten Darstellungen von Ehlich selbst (2005, 2008a, 2008b). Die Zitierungen der folgenden Kap. 1 und 2 sind Abdrucke aus BMBF-Publikationen (Bd. 11 und Bd. 29/I+II der Reihe „Empirische Bildungsforschung“), die zum kostenlosen Download bereitstehen (die genauen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis unter Ehlich 2005a und Ehlich et al. 2008a, b). In §1.3 wird ein kurzer Abriss gegeben, wie sich die Aneignung der sprachlichen Basisqualifikationen bei DaZ-LernerInnen dementsprechend konfigurieren lässt (In: Ehlich 2008b, Kap. 7–10).

1. Kurzer Überblick Sprachliche Basisqualifikationen

Die knappe Auflistung von Ehlich lautet (2005:12):

1. die *rezeptive und produktive phonische Qualifikation* (Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion);
2. die *pragmatische Qualifikation I* (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
3. die *semantische Qualifikation* (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen rezeptiv und produktiv herstellen);
4. die *morphologisch-syntaktische Qualifikation* (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);

5. die *diskursive Qualifikation* (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
6. die *pragmatische Qualifikation II* (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);
7. die *literale Qualifikation* (Erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit).

Die derart von Ehlich skizzierten Basisqualifikationen umfassen insbesondere mit den diskursiven und den pragmatischen Basisqualifikationen bislang weitgehend ausgeblendete sprachliche Fähigkeiten. Dementsprechend gibt es dafür auch so gut wie keine Erhebungsinstrumente oder Förderprogramme (Redder et al. 2010, Kap. 3–5). Diskursive Basisqualifikationen sind die für kooperatives Handeln mit InteraktantInnen notwendigen Voraussetzungen, also die Fähigkeiten, sich als SprecherIn in HörerInnen hineinzusetzen, aber auch als HörerIn mit dem oder der SprecherIn mitzudenken, sich gegenseitig als InteraktionspartnerInnen zu respektieren und so weiter; es geht dabei also nicht um bestimmte diskursive oder mündliche Fähigkeiten, sondern deren interaktive Grundlage. In den popularisierenden Medien wird heute diesbezüglich oft von der ‚*theory of mind*‘ oder der kooperativen Fähigkeit auf Grund der menschlichen Spiegelneuronen gesprochen. Die teilweise Unterscheidung in Basisqualifikationen (kurz: BQ) I und II ist dem Umstand geschuldet, dass unser sprachliches Handeln heute weitgehend durch bestimmte institutionelle Handlungsbedingungen geprägt, ja geradezu modifiziert oder gar völlig umstrukturiert wird, so dass für eine biografische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen der Übergang von der Institution Familie in die des Kindergartens und dann diejenigen der Bildungsinstitutionen, welche ja auf viele gesellschaftliche Institutionen vorbereiten sollen, genau mit solchen Umqualifizierungen zu tun hat.

2. Genauere Bestimmung der Sprachlichen Basisqualifikationen

Ehlich/Bredel/Reich führen die BQs im ersten, einführenden Band des Referenzrahmens wie folgt weiter aus:

„Zweck der Auffächerung des sprachlichen Handelns nach unterschiedlichen Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu begreifen und insbesondere auch solche Teilbereiche sichtbar zu machen, die bisher in der Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren haben.

Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist eine analytische Unterscheidung. In der Realität des sprachlichen Handelns sind die einzelnen Basisqualifikationen miteinander verknüpft, sie interagieren miteinander. Dies ist für die Aneignung wie für die Förderung wichtig. Sprachaneignung gelingt nur dann wirklich, wenn die unterschiedlichen Qualifikationen in ihrem Zusammenwirken zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren. Die Basisqualifikationen sind folgendermaßen bestimmt:

Die *phonische Basisqualifikation* ist die unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation im nicht-literalen, also mündlichen Bereich. Ohne ihre Aneignung kann Lautsprache als ganze nicht angeeignet werden. Die phonische Basisqualifikation umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (z. B. Wort- und Äußerungsprosodie). Die Aneignung phonischer Kompetenzen wird bereits in der pränatalen Phase vorbereitet und ist in der Regel innerhalb der ersten Lebensjahre weitgehend abgeschlossen.

Die *pragmatische Basisqualifikation I* bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache. Sie wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen (vor allem den Eltern und Geschwistern) ausgebildet. Das Kind lernt, aus dem Einsatz von Sprache der anderen Interaktionspartner deren Handlungsziele zu erkennen; es eignet sich zugleich an, wie es selbst Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele angemessen einsetzen kann. Das Kind erwirbt elementare *sprachliche Handlungsmuster*. Es lernt die sprachlichen Mittel dafür kennen und nutzen. Ein wichtiger Bereich der pragmatischen Basisqualifikation I ist die Ausbildung einer ‚Theorie des Geistes‘ und deren sprachliche Umsetzung: Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, zwischen seiner eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und sein sprachliches Handeln dementsprechend zu gestalten. Diese Fähigkeit spielt zum Beispiel eine wichtige Rolle bei der *Hörerorientierung*.

Die *semantische Basisqualifikation* Die semantische Basisqualifikation betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei *Metaphern* und *Redewendungen*) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen. Die Produktion erster Wörter beginnt im Alter

von etwa einem Jahr; die Ausdifferenzierung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z. B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein. Über die Aneignungsdynamik bei der Satzbedeutung wissen wir praktisch noch nichts.

Mit der *morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation* wird der traditionelle Bereich der Grammatik erfasst. Die Aneignung verläuft auf Grund der sprachtypspezifischen Beschaffenheit der Einzelsprachen sehr unterschiedlich. Für die deutsche Sprache gilt, dass sich das Kind im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre wesentliche Kompetenzen aneignet, und zwar im Bereich der Syntax (z. B. Stellung von Wörtern in einer Äußerung) sowie im Bereich der Morphologie (Bildung neuer Wörter (*Kind – kindlich*) und Bildung von Wortformen durch *Flexion* (Beugung) (*kommt*)). Teilweise in die Schulzeit fällt die Aneignung komplexerer syntaktischer Phänomene (z. B. Passiv).

Die *diskursive Basisqualifikation* betrifft zunächst die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels), ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann. Diese Verfahren werden bereits im ersten Lebensjahr vorsprachlich eingeübt und bis ins Schulalter hinein ausdifferenziert (Organisation des Sprecherwechsels in Institutionen). Die diskursive Basisqualifikation erfasst neben der Aneignung dieser eher formalen Strukturen die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen. Der kommunikative Aufbau von Spielwelten ermöglicht dabei ein Probehandeln mit Kindern ähnlichen Alters. Einen zentralen Teilbereich der diskursiven Basisqualifikation stellt die Aneignung von Erzählfähigkeiten dar, die mit etwa drei Jahren beginnt und bis ins Schulalter hinein weiterentwickelt wird – nicht zuletzt auch durch schulische Anforderungen an das schriftliche Erzählen.

Die *pragmatische Basisqualifikation II* erfasst diejenigen pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution (i. d. R. zunächst die Kinderkrippe oder Kindertagesstätte, später die Schule) relevant werden. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht systematisch von der pragmatischen Basisqualifikation I, die auf die Kommunikation im weitgehend familialen Rahmen gerichtet ist. Die pragmatische Basisqualifikation II erfasst beispielsweise die Fähigkeit des Kindes, zwischen dem Zweck einer *Lehrerfrage* im Unterricht und dem Zweck einer Frage der Eltern zuhause oder anderer Kinder auf dem Spielplatz zu unterscheiden. Die Aneignung angemessener sprachlicher Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen stellt für das Kind einen wichtigen Schritt in seiner sprachlichen Entwicklung dar. Umgekehrt muss mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden, wenn eine solche Aneignung nicht gelingt.

Die *literale Basisqualifikation I* betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Es geht dabei zunächst um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen – der Beginn liegt hier meist im Vorschulalter – sowie die Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche und umgekehrt, aber auch um erste Erfahrungen mit Texten (durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation).

Die *literale Basisqualifikation II* umfasst das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität. Auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit, die durch die Beschäftigung mit der Schrift befördert wird, ist ein Thema der literalen Basisqualifikation II.“

(Ehlich/Bredel/Reich 2008:19–21)

Diese Ausführungen machen über den knappen Überblick hinaus deutlich, dass es bei den schulisch erwarteten sprachlichen Qualifikationen um weit mehr als die sprachlichen Einheiten vom Typus Wort geht – neben seiner Bedeutung einerseits und Flektionsveränderung sowie Kombinatorik mit anderen Wörtern bis hin zum Satz. Sprechhandlungen sowie ihre Verknüpfung zu Diskursen und Texten sind vielmehr gefordert. Und diese größeren Einheiten sprachlichen Handelns sind aus den kleineren gebildet, so dass sie im komplexen Wechselverhältnis dazu stehen. Deshalb wird erneut auf die lediglich analytische Scheidung der Basisqualifikationen hingewiesen:

„Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen des Qualifikationsfächers sind eng miteinander verknüpft; sie interagieren beim konkreten sprachlichen Handeln. Kompetenzzuwächse in einzelnen Teilbereichen des sprachlichen Handelns bringen Kompetenzzuwächse in anderen Teilbereichen mit sich. Für die jeweils weitere Entwicklung verschiedener Phasen bei der Aneignung einzelner Basisqualifikationen ist eine vorgängige Aneignung anderer Basisqualifikationen erforderlich. Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Anzeichen für Stagnationen oder Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein.“ (Ehlich et al. 2008:21)

3. Besonderheiten für DaZ-LernerInnen

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen und eine andere Erstsprache (L1) sprechen, haben – je nach struktureller Distanz dieser L1 vom Deutschen – verschiedene, aber wiederkehrende Probleme in der Aneignung des Deutschen zu bewältigen. In den beiden Bänden des Referenzrahmens (Ehlich et al. 2008a; 2008b) finden sich dazu verschiedene Ausführungen, insbesondere von Hans Reich (2008) in 2008b.

Die spezifischen Probleme bei den einzelnen Basisqualifikationen führen in dem Band von Ehlich et al. 2008b Landua/Maier-Lohmann/Reich genauer aus; exemplarisch auf die Problemsituation mit Russisch als Erstsprache sind die Arbeiten von Soutanian/Mihaylov/Reich 2008 und Türkisch als Erstsprache Sirim 2008 bezogen.

Phonische Basisqualifikation

Kinder mit anderen Erstsprachen müssen sich im Spracherwerb des Deutschen neue Lautunterscheidungen aneignen, die in ihrer Erstsprache keine Rolle gespielt haben. Im Türkischen und im Russischen z. B. spielt – im Gegensatz zum Deutschen – die Länge der Vokale, also die Unterscheidung in lange und kurze Vokale, keine Rolle.

Als Beispiel hierfür können wir die Verwechslungsgefahr bei *Miete* – *Mitte* benennen; dass es bei der Literalisierung zu weiteren Problemen führen kann, ist nachvollziehbar.

Kinder mit der Erstsprache Türkisch müssen sich darüber hinaus das deutsche Endungs-*e*, das so genannte ‚*Schwa*‘ aneignen (*Mitte*, *Lehre*, *Sonne*); auch die meisten der deutschen Konsonantenverbindungen (vor allem am Wortanfang) sind Neuland für sie.

Kindern mit der Erstsprache Russisch bietet z. B. die glottale Aussprache des ‚*h*‘ Probleme (*Hase*, *Haus*); ebenso die gerundeten Vorderzungenvokale wie in *Öffnung*.

Als weiteres Merkmal wird bei DaZ-LernerInnen der Transfer von herkunftssprachlichen Silbenstrukturen beobachtet, also das Einfügen von Vokalen oder das Weglassen von Konsonanten.

Pragmatische Qualifikationen I + II

Die pragmatischen Qualifikationen (wie auch die diskursiven Qualifikationen) sind zu einem guten Stück weit einzelsprachunabhängig. Bei vielen DaZ-LernerInnen gibt es bestimmte Domänen, wo die eine Sprache fast oder ausschließlich Verwendung findet, sodass es bestimmte Handlungen gibt, die ausschließlich in der Familie, andere, die ausschließlich in der Institution getätigt werden. Ein Transfer ist meist kein Problem. Denkbar ist, dass es zu kulturbedingten Diskrepanzen bei einigen sprachlichen Handlungen wie *Anweisen* oder *Widersprechen* kommt; allerdings gibt es hierzu noch keine weiteren Untersuchungen.

Semantische Qualifikation

Grundsätzlich scheint es so zu sein, dass die Wortschatzaneignung bei ZweitsprachlernerInnen in analogen, aber nicht parallelen Prozessen verläuft. Der Ausbau bestimmter Themenfelder kann sprachabhängig sein. Transferleistungen sind in vielen semantischen Bereichen zu erwarten. Der Ausbau der so genannten ‚alltäglichen Wissenschaftssprache‘ ist bei vielen ZweitsprachlernerInnen ein Problem; Schwierigkeiten in der Bildungsinstitution können die Folge sein.

Morpho-Syntaktische Qualifikation

Auch bei der Aneignung dieser Qualifikation durchlaufen ZweitsprachlernerInnen die Eigenheiten in einer ähnlichen Reihenfolge wie die ErstsprachlerInnen (Einwortäußerung – Zweiwortäußerung – komplexere Äußerungen; meist sehr schnelles Durchlau-

fen bei dem Erwerb aller weiterer Sprachen). In der Morpho-Syntax kann es zahlreiche Aspekte geben, die in der Erstsprache anders sind als im Deutschen und mithin keinen einfachen Transfer erlauben: Die korrekte Genusmarkierung (*der* Mann, *die* Frau, *das* Kind) stellt für diese Kinder häufig ein Problem dar. Typisch für das Deutsche ist die Verbzweitstellung; Kindern mit Russisch als Erstsprache ist dieses Phänomen aus ihrer Sprache bekannt, sodass die Aneignung meist sehr rasch erfolgt; Kinder mit Türkisch als Erstsprache hingegen kennen die Verbzweitstellung aus ihrer Sprache nicht und brauchen häufig länger zur Aneignung (Im Türkischen steht das Verb am Satzende). Auch die berühmte ‚Satzklammer‘ im Deutschen ist eine Besonderheit der deutschen Sprache, die es selbst in eng verwandten Sprachen wie Niederländisch, Dänisch oder Englisch nicht gibt.

Diskursive Qualifikation

Die diskursiven Qualifikationen sind, ebenso wie die pragmatischen, zu einem großen Teil nicht an die einzelnen Sprachen gebunden; sie sind eng mit den jeweiligen Lebensumständen verbunden. Auch hier ist mit Transferleistungen zu rechnen; ebenso sollte es kulturelle Unterschiede geben, z. B. sind die *Erzähltraditionen* und mithin die Handlungsmuster des *Erzählens* in den verschiedenen Kulturen divergent.

Literale Qualifikation

Die Aneignungsschritte im Erwerbsprozess der Schriftsprache sind bei ZweitsprachlernerInnen dieselben wie bei ErstsprachlernerInnen; besonderer Aufmerksamkeit bedürfen SchülerInnen, die bereits in einem anderen Alphabet alphabetisiert sind; hier kommt es häufig anfangs zu Interferenzen.

Diesen Ausführungen von Reich et al. gemäß geht Hoffmann (2010) einen Schritt weiter und entwickelt eine Didaktik der Mehrsprachigkeit unter schulischen Bedingungen. In verschiedenen Beiträgen des Sammelbandes (Hoffmann/Ekinici-Kocks 2011) werden einzelne typische Unterrichtsprobleme im methodischen Rahmen von Gruppenunterricht mit SchülerInnen unterschiedlicher Erstsprache genauer dargelegt und Lösungsformen vorgeschlagen. Griebhaber (2010) konzentriert sich demgegenüber stärker auf den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache allgemein.

4. Anwendungsorientierter Erhebungsbogen Diskursiver Basisqualifikationen

Sprachstandserhebungen dienen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, der Feststellung des Sprachstandes für verschiedene Altersstufen. In der Bundesrepublik Deutschland existiert eine Vielzahl unterschiedlicher, zumeist auch standardisierter Sprachstandserhebungen.

Das Projekt FISS¹ (Forschungsinitiative des BMBF zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung) und die ZUSE-Projektgruppe² „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, die ein Konzept für ein nationales Forschungsprogramm entwerfen, haben sich intensiv mit der Sprachstandserhebungs-Landschaft in Deutschland auseinandergesetzt.

In der BMBF-Publikation zu Sprachstandsfeststellungen (Ehlich Hrsg. 2007) findet sich ein großer Überblick von Schnieders/Komor über aktuelle Sprachstandsverfahren in Deutschland (Schnieders/Komor 2007); ein weiterer großer, aktuellerer und weiträumig kategorisierender Überblick findet sich im Anhang des ersten ZUSE-Diskussionspapiers (Redder et al. 2010). Die beiden Publikationen lassen sich im Internet als pdf-Dokument herunterladen; die entsprechenden Links finden sich im Literaturverzeichnis. Unter <http://www.testzentrale.de/finden> sich zahlreiche Tests zum Kaufen.

Die verschiedenen Sprachstandserhebungen erfassen zumeist alle nur – auch dies ein Ergebnis der beiden oben stehenden Projekte – bestimmte Teilbereiche von Sprache oder anders gesagt: Nur bestimmte Basisqualifikationen werden mit den jeweiligen Erhebungen erfasst. Häufig liegt der Fokus auf den phonischen und morpho-syntaktischen Basisqualifikationen; die anderen Basisqualifikationen werden weitaus seltener erfasst. Viele der bestehenden Sprachstandserhebungen erheben auch nur einen Sprachstand in der Zielsprache; demgegenüber wird auf die Erhebung der Kompetenzen in den anderen Sprachen verzichtet. Ein weiterer in der Praxis relevanter Aspekt bei Sprachstandserhebungen ist die Anwendbarkeit: Müssen die Personen, die die Erhebungen durchführen, extra geschult werden? Ist der Erhebungsbogen weitgehend selbsterklärend?

Wenn man sich bewusst macht, welche der Basisqualifikationen mit dem gewählten Erhebungsinstrument erfasst werden (und welche eben nicht) und dass die Kompetenzen in der Erstsprache (die ja für den Spracherwerb einer weiteren Sprache so wichtig ist) meist nicht erhoben werden, können verschiedene Erhebungsinstrumen-

1 <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

2 <http://www.zuse.uni-hamburg.de/index.html>

te sinnvoll einsetzbar sein. Mit anderen Worten: Man muss sich bei der Anwendung eines Erhebungsinstrumentes immer darüber bewusst sein, was das Erhebungsinstrument erfasst und welche Bereiche es ausspart.

Im Hamburger Teilprojekt wurde ein Erhebungsbogen zu den diskursiven Basisqualifikationen entworfen; dieser wurde anhand empirisch erhobener Texte und Diskurse ausprobiert. Mit seiner Hilfe bekommt man ein umfassendes Bild von den diskursiven Fähigkeiten, allerdings ist er auch recht umfang- und voraussetzungsreich. Er vermag aber hoffentlich den Lehrkräften an den Schulen Anregungen zu geben, worauf man achten kann bei der SchülerInnen-Beobachtung und was genau die diskursiven Basisqualifikationen beinhaltet.



Begleitbogen zur Erhebung, Projekt „LinguaINCLUSION“

Material:

Art der Erhebung:

Code/Lfd. Nummer:

Tag:

Sprachbiographie

Wie alt ist der Schüler/die Schülerin?

Geschwister? (Alter)

Klassenstufe des Schülers/der Schülerin

Welche Sprachen spricht der Schüler/die Schülerin?

- a) zu Hause
- b) in der Schule
- c) mit Geschwistern
- d) mit Freunden

Seit wann spricht der Schüler/die Schülerin die Sprachen?

Einschätzungen des Niveaus der Sprachen

Erzählfähigkeiten/Beschreiben/Berichten

Zum Erzählgegenstand

Was wird erzählt? (z. B. *Bildergeschichte, Fantasiegeschichte, Nacherzählung, Erlebnisbericht?*):

Art der Erzählung (*individuelles Versprachlichen einer Bildfolge, individuelles mündliches oder schriftliches Nacherzählen, gelenktes Erzählen im Kreis, freie Erzählung im Gespräch*):

Gesamteinschätzung der Äußerungen

Vollständigkeit des Inhaltes:

Nachvollziehbarkeit des Inhaltes:

Gesamtstruktur des Erzählten:

- a) Isolierter Text (Ereignisse unverbunden hintereinander, einzelne Ereignisse verbunden mit ‚hier‘ und ‚da‘)
- b) Linearer Text (verbunden entwickelnd, Ereignisse mit ‚und‘ und ‚und dann‘ verbunden)
- c) Strukturierter Text/Narrativ strukturierter Text (mit Kommentaren, ein- und ausleitenden Bemerkungen)

Weiteres (z. B. Orthographie, Deklinationen, Auffälligkeiten):

Einzelne sprachliche Phänomene (mit ausgewählten Zitierungen)

Einführung der Aktanten/des Gegenstandes:

Ausgedachte/erlebte/wiedergegebene Geschichte (von den Kindern markiert/unmarkiert):

Ausreichende Hörerorientierung:

Deutlichkeit des Redens von der gleichen Sache (Fokuskontinuierung):

Thematische Kohärenz:

Anschlüsse bei der Erzählentwicklung:

Zentrales Ereignis herausgestellt:

Sprachliche Auffälligkeiten

Gattungsformeln:

Tempus:

Einsatz gesprochener Sprache (Direkte/indirekte Rede):

Erzählspezifisches

Bewertungen/Lehre:

Eigener Standpunkt:

Darüber hinaus gehende Bezüge auf die Interaktantendarstellung und die Situation:

Ausschmückungen:

Bezüge auf die Perspektive (z. B. Motive, Gefühle) des Gesprächspartners:

Umgang mit Hörerreaktionen:

Angaben zum allgemeinen produktiven und rezeptiven Handeln der Schülerin/des Schülers

Produktion:

Verhalten im Stuhlkreis:

Eigene Beiträge von sich aus:

Eigene Beiträge nach Aufforderung:

Rezeption:

Verhalten im Stuhlkreis:

Zuhören/Nachfragen:

Antworten von 1 bis 6: sehr oft/oft/manchmal/selten/sehr selten/nie

5. Handlungsmuster: Theoretischer Hintergrund

Sprache ist eine Form des Handelns, wurde bereits eingangs gesagt. Mittels Sprache handelt man – mündlich beim Sprechen, schriftlich beim Schreiben. Sprache existiert nur als sprachliches Handeln. Anders gesagt: Sprache hat Handlungsqualität. Dies ist eine Erkenntnis, die vor etwa 40 Jahren entwickelt wurde und die sich in der Sprachwissenschaft zunehmend durchgesetzt hat. Entdeckt wurde die Handlungsqualität von einem Rechtsphilosophen, J. L. Austin anhand von sprachlichen Beleidigungen und Entschuldigungen sowie von institutionell bis in die Formulierungen hinein durchgeformten Äußerungen wie dem Taufen (*Ich taufe dich auf den Namen ...*) und dem Eheversprechen (*Ja*, engl. *I will*) oder der Wette (*Ich wette XY*). *Pragmatik* ist die Lehre vom sprachlichen Handeln. Um das Konzept des *sprachlichen Handelns* zu verstehen, seien einige linguistische Bestimmungen ausgeführt.

Die Sprechakttheorie³ oder mit dem Gattungsbegriff ‚*Sprechhandlung*‘ besser: *Sprechhandlungstheorie* differenziert eine Äußerung in ihre äußere Gestalt bzw. einzelsprachliche Form (Äußerungsakt), ihren inhaltlichen Gehalt (Propositionaler Akt) und die mit ihr vollzogene sprachliche Handlung (Illokutiver Akt). Es können auch mehrere Äußerungen zum Vollzug einer Sprechhandlung nötig sein – insbesondere eine systematische Kopplung von sprecherseitiger⁴ und hörerseitiger Handlung wie bei Frage und Antwort, Vorwurf und Entschuldigung. Dies wurde später in der Weiterentwicklung und kritischen Modifikation der Sprechakttheorie von Searle bedacht. Ihm galt der Satz als selbstverständliche propositionale und äußerungsmäßige Einheit, so auch in den beiden nachfolgenden, nahezu klassisch diskutierten Beispielen. Die Etablierung von Diskurs oder Text als größere Einheiten geschah wenig später, vor allem mit der Textlinguistik und Analyse institutioneller Kommunikation.

6. Zwei (scheinbar) einfache Beispiele für sprachliche Handlungen:

Mit der Äußerung, genauer: mit dem Äußerungsakt oder der Formulierung ‚*Mir ist kalt*‘ können, je nach Konstellation und Abfolge in der Kommunikation, verschiedene Handlungen, d. h. differente Illokutionen, vollzogen werden: Ein einfacher Fall besteht darin, dass die Äußerung eine bloße *Assertion*⁵ darstellt (Zweck: Wissensweitergabe an den oder die HörerIn H, dass dem oder der SprecherIn S kalt ist). Im Anschluss an Vorzeichen der Unzufriedenheit mit einer Wirklichkeitsveränderung kann die Äußerung aber auch eine *Aufforderung* realisieren (Zweck: eine hörerseitige Handlung zur Verbesserung der sprecherseitigen Situation verbindlich machen; z. B. dadurch, dass H das geöffnete Fenster schließt oder die Heizung aufdreht); im Nachgang zu einer vorherigen Fensteröffnung durch H realisiert S demgegenüber eine solche Äußerung als *Vorwurf* (Zweck: die vorherige Handlung von H als unkooperativ und S negativ tangierend bewerten, so dass H eine Wiedergutmachung anschließen soll). Es kann diskursiv auch der umgekehrte Fall vorliegen, dass S verhindern möchte, mit

3 Begründer dieser in der Linguistik bahnbrechenden Theorie ist der Sprachphilosoph John L. Austin und sein stärker semantisch orientierter Schüler John R. Searle. Die beiden grundlegenden Werke dazu: Austin: (1962): *How to Do Things with Words* (deutsch: *Zur Theorie der Sprechakte*) und Searle (1969): *Speech Acts* (deutsch: *Sprechakte*).

4 Anm. der HerausgeberInnen: Es ist nicht immer möglich, die gendergerechte Form von Begriffen zu verwenden. Es sind aber immer sowohl die feminine als auch die maskuline Variante gemeint.

5 ‚Assertion‘ kann notdürftig übersetzt werden mit: Aussage (im nicht-juristischen Sinne).

seinem eigenen Handeln H nachhaltig negativ zu tangieren, so dass die Äußerung als *Rechtfertigung* gilt (z. B. wenn S sich seine Jacke angezogen hat und H irritiert guckt). – Fazit: Am isolierten Äußerungsakt lässt sich die Illokution nicht ‚ablesen‘.

Die Äußerung ‚*Der Hund ist bissig*‘ kann z. B. als *Warnung*, *Drohung*, oder umgekehrt gar als *Empfehlung* (z. B. den Hund zu kaufen) gelten – je systematisch differenzierbar nach Konstellation und Positionierung im Diskurs sowie dem dadurch rekonstruierbaren Zweck.

Die Struktur einer sprachlichen Handlung verdankt sich immer einem verallgemeinerten *Zweck*. Deshalb können individuelle HörerInnen sie verstehen und SprecherInnen sie für ihre besonderen Ziele nutzen. Die häufigsten Zweckbereiche sind in sprachlichen Formen ausgebildet, die bis in die Grammatik hinein das Funktions-Form-Verhältnis erkennbar werden lassen; dementsprechend werden in der funktional angelegten Grammatik des Instituts für deutsche Sprache (IdS) im Kapitel C zu „Text und Diskurs“ (Hoffmann) folgende Zweckbereiche behandelt:

- Transfer von Wissen (z. B. Frage, Begründung, Bericht...)
 - Handlungskoordination (Aufforderung, Versprechen...)
 - Ausdruck von Empfindungen (Ausruf, Wunschbekundung...)
- (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997:98ff).

7. Die Theorie der Funktionalen Pragmatik

Die Theorie der *Funktionalen Pragmatik*⁶ ist eine kritische Weiterentwicklung der Sprechakttheorie durch interaktive Einbindung der HörerInnen, Berücksichtigung der sprachbezogenen mentalen Prozesse und Rekonstruktion institutioneller Handlungsbedingungen. Redder (2010/I) entfaltet knapp und allgemeiner verständlich die wichtigsten Grundzüge.

Im Unterschied zu manchen anderen pragmatischen Konzepten vertritt die Funktionale Pragmatik

„kein additives Konzept der Pragmatik [...], sondern [stellt] eine alle Formen und Funktionen umfassende handlungstheoretische Betrachtung von Sprache [dar]. „Pragmatik“ wird verstanden als das „systematische (nicht-additive) Verhältnis der Sprache zur Gesellschaft“ (Rehbein 1996). Die meisten der Handlungen des Menschen sind gesellschaftlich

6 Zentrale Texte der Theorie sind Ehlich 1979, Ehlich/Rehbein 1979/1986; Rehbein 1977, Redder 1984. Überblicke über die Theorie mit ihren wesentlichen Kategorien bieten Rehbein 1996, Ehlich 1996 und Redder 2008.

determiniert (Ehlich/Rehbein 1979:250). Sie sind in ihrer Struktur sowohl vom Individuum als auch von der Gesamtheit beliebig oft repetierbar (ebd.). Für die sprachlichen Handlungen gibt es also bestimmte Formen, mit Hilfe derer der Zweck der Handlung erfüllt werden kann. Sie werden als ‚sprachliche Handlungsmuster‘ oder auch kurz ‚Muster‘ bezeichnet (ebd.).“

(Prestin 2011:4f).

Neben der Grundauffassung, dass Sprache eine Form des Handelns ist und in Einheiten des Handelns unterschiedlicher Größenordnung differenziert werden kann, die dann auch grammatische Strukturen zu bestimmen erlauben (Redder 2010/III), sind die Konzepte der mentalen Verarbeitung von SprecherIn und HörerIn bis hin zum Verständigungshandeln (Kameyama 2004) sowie der Kooperation (Ehlich 1987) prägend für die Funktionale Pragmatik. Das sprachtheoretische Grundmodell einer derartigen Handlungstheorie von Sprache enthält daher:

- SprecherIn S und HörerIn H mit ihren ‚Köpfen‘ P (in denen die Wirklichkeit mental verarbeitet, im Wissen widerspiegelt ist sowie Emotionen und Glaubensstrukturen anregt),
- die Wirklichkeit P, in der S und H handlungspraktisch agieren,
- das sprachliche Handeln p, mittels dessen S und H miteinander kommunikativ interagieren, wobei sich so eine sprachliche Wirklichkeit für sie besonders ausbildet.

Ehlich/Rehbein haben dies grafisch folgendermaßen darzustellen versucht:

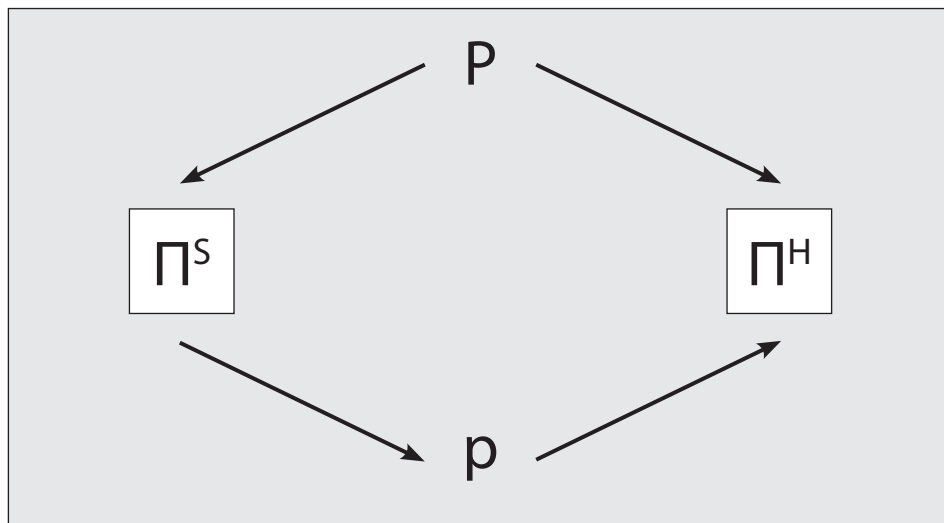


Abb. 1: Sprechhandlungstheoretisches Grundmodell (aus: Ehlich/Rehbein 1986:96)

8. Sprachliche Handlungen in der Grundschule

Eine für Bildungsinstitutionen relevante Frage ist nun, welche sprachlichen Handlungen, genauer: welche Sprechhandlungen oder Text-/Diskursarten in der Grundschule von Bedeutung sind. In den beiden BMBF-Projekten der Initiative FiSS, die unter der Leitung von Redder (Hamburg) derzeit laufen, werden empirische Erhebungen genau dazu gemacht; insbesondere geht es um die erforderlichen Fähigkeiten zum Beschreiben, Begründen, Erläutern, Erklären, Anweisen oder Instruieren. Frühe empirische Erkenntnisse und linguistische Handlungsanalysen wurden bereits in den siebziger Jahren im Projekt KidS von Ehlich und Rehbein in Düsseldorf gemacht. Daraus gingen die Bestimmungen zu LehrerInnenfrage, Aufgabenstellen-Aufgabenlösen, Regiefrage, LehrerInnenvortrag, Begründen und Rechtfertigen hervor (Ehlich/Rehbein 1986); des weiteren Detailanalysen zum Stellenwert von Modalverben im schulischen *Turn-Taking*, in Beitragseinleitungen, Lösungsvorschlägen, Unterrichtssequenzierungen (Redder 1984) sowie zum Mathematikunterricht und dem Erklären und Argumentieren darin (von Kügelgen 1994). Kenntnisse über diskursives Lehren und Lernen – etwa bei Becker-Mrotzek und Vogt (2001) aus stärker individualpsychologischer Sicht – nicht zuletzt auch in der Hochschule sind hinzugekommen (Wiesmann 1999: Kritisieren, Infragestellen; Redder 2002: Einschätzen). Insofern kann man für die Beantwortung der aufgeworfenen Frage bereits auf eine Reihe von einschlägigen Kenntnissen zurückgreifen.

Vergleicht man die oben stehenden Handlungen mit einer Übersicht über die diskursiven Anforderungen in der Grundschule, die den Hamburger „Rahmenplan Deutsch“ begründet, kommen besonders sprachliche Großformen wie das Erzählen und der alltagssprachliche Sammelbegriff ‚Gespräche-führen‘ mit in den Blick (vgl. Guckelsberger 2009:27):

- spontanes Erzählen im Erzählkreis,
- Erzählen nach sprachlichen und nicht-sprachlichen Vorgaben,
- persönliche Gespräche führen,
- sachbezogene Gespräche führen (Informationen mündlich weitergeben, erfragen; Nachfrage; Beschreiben von Beobachtungen, Gegenständen, Personen)

Im Folgenden sollen einige der genannten sprachlichen Handlungen näher bestimmt werden. Das verdeutlicht auch, dass etwa das, was anhand von empirischen Untersuchungen systematisch unter ‚Begründen‘ zu verstehen ist, ein wenig über das

etwas vage Alltagsverständnis hinausgeht. Wer sich breiter informieren möchte, möge die angegebene Literatur konsultieren.

Wozu aber solche linguistischen Ausführungen überhaupt? Das Verständnis der sprachlichen Handlungen, welche die Schulwirklichkeit ausmachen und die eingeübt werden müssen, schärft den beobachtenden Blick insbesondere für die pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten der SchülerInnen, die bei den Basisqualifikationen als bislang ausgeblendet charakterisiert wurden, so dass sie gleichsam ‚nicht auf den diagnostischen oder fördernden Schirm‘ kamen. Gerade sie tragen aber nicht unerheblich zu sprachlichen Schwierigkeiten bei.

9. Beschreiben – Berichten – Erzählen

Bedeutsam ist der (linguistische) Unterschied zwischen *Beschreiben*, *Berichten* und *Erzählen*. Alle drei sprachlichen Handlungen spielen eine große Rolle im Unterrichtsdiskurs. Nicht selten greifen alle drei Formen in längeren Ausführungen ineinander – etwa wenn stumme Videoclips zu naturwissenschaftlichen Experimenten wiedergegeben werden sollen (Grasser/Redder i. Dr.). Alle drei illokutiv – und insofern zweckbezogenen – verschiedenen sprachlichen Handlungen bestehen stets aus einer Abfolge von Sprechhandlungen (sei dies verkettet ohne SprecherInnenwechsel oder sequenziert mit SprecherInnenwechsel). Man spricht deshalb auch von ‚*Großformen*‘ des sprachlichen Handelns. Insbesondere diese drei Großformen können diskursiv vollzogen werden, d. h. in einer *face-to-face*-Situation, in der S und H gleichzeitig anwesend sind, oder aber textuell, d. h. in einer systematisch ‚*zerdehnten Sprechsituation*‘, so dass die Situation bei der Produktion (S-seitiger Part) nicht identisch ist mit der Situation bei der Rezeption (H-seitiger Part). Insofern machen Texte – gleichgültig, ob mündliche (wie Epen, Balladen, Lieder) oder schriftliche – ein besonderes Ausmaß an diskursiven Fähigkeiten erforderlich; die SprecherInnen müssen die Situation und die Verstehensbedingungen der HörerInnen bereits antizipieren und entsprechend in ihren textuellen Äußerungen umsetzen. Das (heutige schriftliche) literarische Erzählen stellt diesbezüglich eine besonders professionelle, ästhetisch ausgereifte Form textuellen Erzählens dar.

Was unterscheidet nun das Erzählen, Beschreiben und Berichten? Zunächst ist mit Ehlich (1983) zwischen Erzählen im alltagssprachlichen, sehr weiten Sinne (erzählen₁) und Erzählen im engeren Sinne (erzählen₂) zu unterscheiden.

Erzählen₁

Erzählen₁ ist gegenüber *Erzählen₂* der Oberbegriff. *Erzählen₁* entspricht dem Alltagsausdruck, der alle Arten der Wiedergabe von Geschehenem umfasst, so dass darunter undifferenziert auch rekonstruktive Diskursarten wie Schildern, Berichten, Illustrieren subsumiert sind (vgl. Fienemann 2006).

Erzählen₂

Mit *Erzählen₂* wird das Erzählen im engeren Sinne erfasst, also die linguistische bestimmte Diskurs- oder Textart. Dazu zählt das fiktionale Erzählen ebenso wie das alltägliche, konversationelle Erzählen (vgl. Bredel 1999; Hausendorf/Quasthoff 1996). Eine Erzählung dient dem sprachlichen Miterleben durch die HörerInnen. Erzählen bezweckt gemeinsames Erleben, sprachlich vermittelt. Insofern setzt es eine Bereitschaft zum entsprechenden Zuhören voraus, es verlangt Anteilnahme – auch in Form von hörerseitigen Kommentaren. Eine Erzählung enthält demgemäß Erwartungsbrüche und eine Bewältigung der Komplikation (erfolgreich oder leidvoll, lustig oder ernsthaft) sowie eine ‚Lehre‘, die daraus gezogen wird und die mit den HörerInnen ebenfalls geteilt werden soll. Ob das Erzählte auf Erlebniswissen – eigenem oder vermitteltem – oder auf Vorstellung, Phantasie, beruht, ist gleichgültig für die illokutive Struktur. Wenn schulisches Erzählen entweder zum reinen Sprachtraining oder innerhalb von Aufgabenstellungen funktionalisiert wird, ohne dass hörerseitige Anteilnahme zu erwarten ist, verkehrt sich das Erzählen zweckwidrig in eine hohle Form (Flader/Hurrelmann 1984). Dagegen versuchen etwa Morgenkreise anzukämpfen und die vorschulische Fähigkeit zum Erzählen zu bewahren (Meng/Rehbein 2007).

Beschreiben

Beschreiben hat – im Unterschied zum *Erzählen* – mit dem *Berichten* eine wissensmäßige Verankerung in der Wirklichkeit gemeinsam (Hoffmann 1984; Rehbein 1984). Im vermeintlichen Alltagsjargon wird dies zuweilen als ‚Objektivität‘ oder ‚Wahrheitsgehalt‘ hypostasiert.

Beschreiben ist sowohl in alltäglichen als auch in institutionellen Zusammenhängen relevant und häufig in andere Text- oder Diskursformen eingebettet. Die HörerInnen sollen sich einen Sachverhalt vorstellen können; sie sollen durch eine sprachliche Vermittlung äußerer Gegebenheiten einer Sache (auch in ihrer abstrahierten, schema-

tisierten Form) gleichsam sinnlich darüber orientiert werden – etwa bei Wegbeschreibungen (Guckelsberger i.Dr.). Unterrichtsspezifisch und – insofern als pragmatische Basisqualifikation II interessant – ist eine doppelte Zwecksetzung: Zum einen dient schülerseitiges Beschreiben zur Überprüfung der Aneignung von Sachstrukturen; zum anderen dient es der Aneignung dieser Text- bzw. Diskursart selbst. Quer zum Zweck wird im Unterricht nur allzu oft das Beschreiben einer Sache verlangt, die allen Beteiligten deutlich vor Augen steht – ein dysfunktionales Unterfangen also.

Berichten

Durch *Berichten* wird im Nachhinein, rekonstruktiv, ein Sachverhalt komprimierend und vom Ergebnis her dargestellt – insofern erscheinen SprecherInnen austauschbar. Zweck ist eine sachliche Information der HörerInnen, um ihnen weiteres Handeln, besonders auf dem berichteten Wissen aufbauende Entscheidungen, zu ermöglichen. Weder sprecherseitige noch hörerseitige Bewertungen sind funktional – ganz im Gegensatz zum *Erzählen*; allenfalls mündet der Bericht in einer summarischen Einschätzung der SprecherInnen. ‚Information statt Unterhaltung‘ könnte man das Berichten im Kontrast zum Erzählen paraphrasieren.

10. Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen

Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen wird von Ehlich und Rehbein (1986) als die prägende sprachliche Handlung im schulischen Lehr-Lern-Diskurs, d. h. im Unterrichtsdiskurs, erkannt. Das in sich komplexe Handlungsmuster stellt eine institutionsspezifische Modifikation eines außerinstitutionellen Musters dar, nämlich des Problemlösens. Dies ist allerdings begrifflich differenziert zu verstehen, nicht allgemein kognitionspsychologisch. Denn nicht nur werden im schulischen Unterricht gesellschaftlich bereits etablierte Problemlösungen an die nächste Generation weitergegeben – also gerade nicht offene Probleme gestellt und gelöst. Deshalb sind die LehrerInnen als Sachautoritäten InitiatorInnen des Musters und schließlich Bewertungsinstanz. Zudem werden die Probleme gar nicht praktisch erfahren, treten nicht bei den SchülerInnen von sich aus auf, sondern werden von LehrerInnen induziert – auch in ihrer Abfolge und Detaillierung (seinem Plan relativ zum Curriculum gemäß). Und sie werden nicht praktisch erfahren, sondern abstrakt, eben sprachlich vermittelt (Praxisferne von Schule und von schulischer Kommunikation). Zudem muss die Vermittlung der gesellschaftlichen

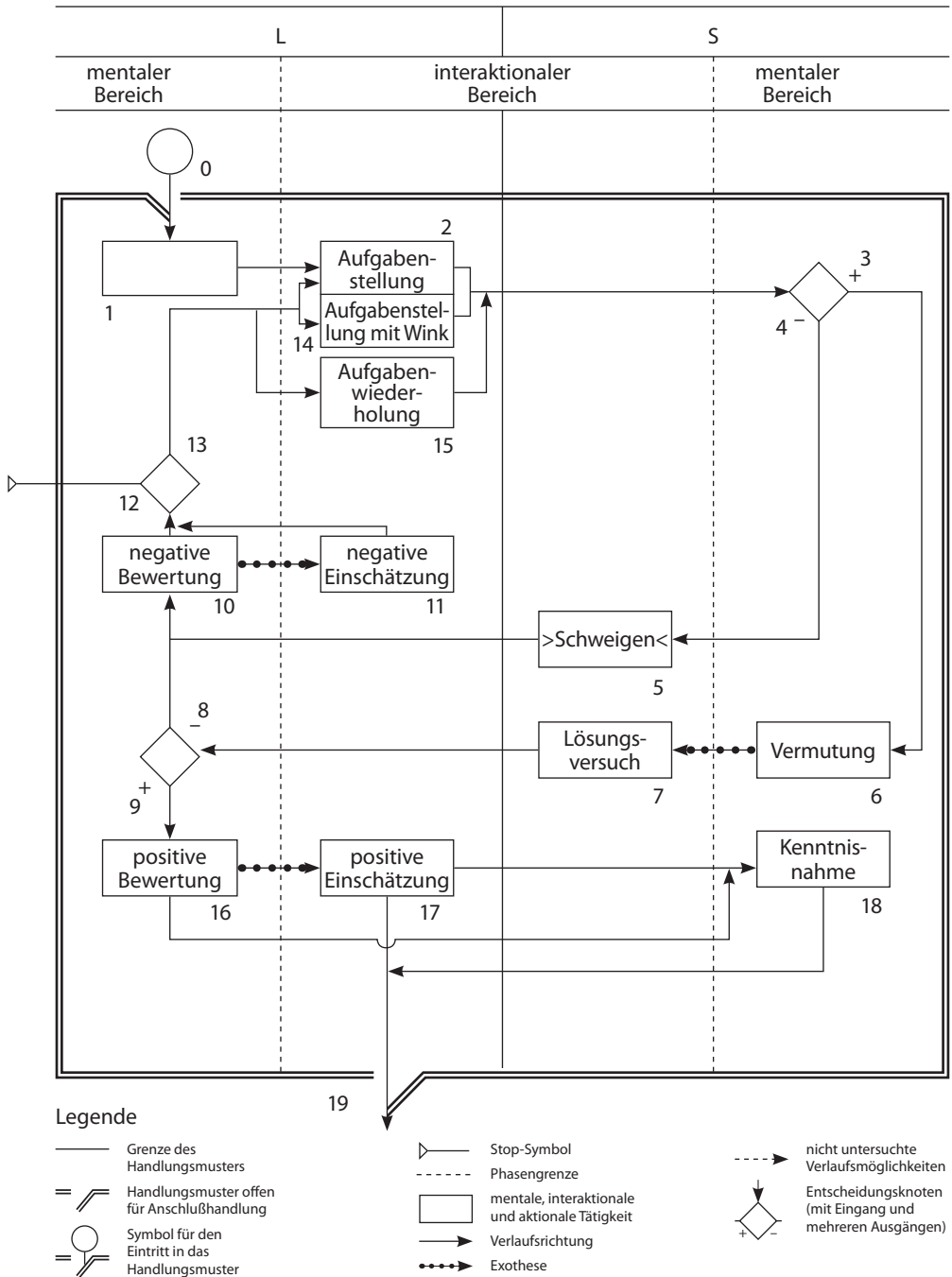


Abb. 2: Das Muster „Aufgaben stellen/Aufgaben lösen“ (aus: Ehlich/Rehbein 1986:16)

Problemlösung in kurzer Zeit, akzelleriert, erfolgen. All diese systematischen Modifikationen verändern die schülerseitig geforderte Fähigkeit zum Problemlösen als einer pragmatischen Basisqualifikation I in eine des Aufgabenlösens als pragmatische BQ II. Durch die schulisch gleichsam fingierte Situation von Problemerkennen-Problemlösen im *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* wird beides auf zwei AktantInnen, ‚wissende‘ LehrerInnen und ‚lernende‘ SchülerInnen, aufgeteilt; zudem wird die Lösung erst verbindlich im Wissen verankerbar, wenn eine positive LehrerInnenbewertung erfolgt ist. Insofern können SchülerInnen systematisch nur einen Lösungs-*Versuch* machen. Gleichwohl wird durch dieses sprachliche Handlungsmuster im Rahmen der institutionellen Handlungsbedingungen eine größtmögliche Aktivierung von komplexen Wissensbezügen bei den SchülerInnen in Gang gesetzt – dies umso mehr, wenn die Lösung der Aufgabe in Gruppen zwischen den SchülerInnen versucht wird.

Der systematische Handlungsablauf, insofern die zweckbezogene Tiefenstruktur des Handlungsmusters, lässt sich als Ablaufdiagramm (flow chart) graphisch darstellen, wobei mentale und interaktionale Handlungen beider AktantInnenseiten zu berücksichtigen sind. Ehlich (1984) legt die Struktur am Beispiel einer mathematischen Textaufgabe noch einmal Schritt für Schritt gut verständlich dar.

11. LehrerInnenfrage

Gegenüber dem komplexen Aufgabe-Lösungs-Muster ist die Lehrerfrage eine einfachere Sprechhandlung. Sie wird oft supportiv, stützend, für die Zerlegung von Aufgabenstellungen eingesetzt. Auch die Lehrerfrage stellt eine institutionell modifizierte Form dar, gehört also zu den pragmatischen BQ II, die sich anzueignen sind.⁷ Die LehrerInnenfrage unterscheidet sich von der Alltagsfrage zwar nicht in der äußeren Form, wohl aber entscheidend in der Funktion:

„Die Lehrerfrage ist eine für die Zwecke des Unterrichtsdiskurses funktionalisierte Frage (s. Ehlich 1981; Ehlich/Rehbein 1986). Anders als bei der echten Frage hat der Fragende keine Wissenslücke, die er durch die Antwort des Gegenübers zu füllen hofft. Vielmehr ist die Lehrerfrage ein für den Unterrichtsdiskurs typisches Mittel, um bei den Schüler/innen Denkprozesse in Gang zu bringen bzw. in eine der Lösungsfindung hilfreiche Richtung zu lenken.“ (Guckelsberger 2009:30)

7 Eine LehrerInnenfrage ist nicht jegliche Frage aus dem Munde eines Lehrers oder einer Lehrerin. Selbstverständlich können auch die LehrerInnen eine ‚normale‘ Frage stellen, also vom alltäglichen Frage-Antwort-Muster Gebrauch machen, um eine eigene Wissenslücke durch schülerseitige Antwort gemäß dessen Mehr-Wissen zu schließen.

Ausgangspunkt einer LehrerInnenfrage ist somit eine von LehrerInnen bei SchülerInnen antizipierte Wissenslücke, die es zu schließen gilt – und zwar mittels Aktivierung des typischen mentalen Suchprozesses bei Befragten. Diese Funktionalisierung aus dem alltäglichen Muster macht die LehrerInnenfrage systematisch zur ‚Taktik‘, zur Anwendung eines Partialmusters zu anderen Zwecken (Ehlich 1981). Sie hat den emanzipativen Zweck, Selbstlernen zu elizitieren.⁸ Voraussetzung ist ein hinreichendes Vorwissen, das dazu produktiv genutzt werden kann – dies müssen LehrerInnen bei ihrer LehrerInnenfrage angemessen antizipieren.

12. Transkripte

Die beiden nachfolgend abgedruckten Transkripte wurden im Rahmen des Projekts *LinguaINCLUSION* erstellt. Anhand der Transkripte können z. B. das Zusammenspiel der verschiedenen Basisqualifikationen und die erforderlichen sprachlichen Handlungen diskutiert werden.

Ein *Transkript* ist die Verschriftlichung gesprochener Sprache. Um mündliche Kommunikation der Flüchtigkeit zu entreißen, wurden zunächst Tonaufnahmen gemacht, die in einem weiteren Schritt nach einem bestimmten Transkriptionsverfahren HIAT (dazu mehr im nächsten Absatz) verschriftlicht wurden. Um Tonaufnahmen in Schulen (und auch ansonsten) zu erstellen, muss streng dem Datenschutz Genüge getan werden: Von der zuständigen Schulbehörde, dem oder der KlassenlehrerIn und den Eltern der SchülerInnen müssen Einverständniserklärungen eingeholt werden; die Daten müssen zügig anonymisiert werden. All dies ist bei unseren Aufnahmen selbstverständlich geschehen.

*HIAT – Halbinterpretative Arbeitstranskription*⁹ – ist das Transkriptionsverfahren, dessen wir uns bedient haben. Gegenüber anderen Transkriptionsverfahren¹⁰ bietet es

8 Dies unterscheidet die LehrerInnenfrage von der ‚Regiefrage‘ innerhalb eines „Lehrervortrags mit verteilten Rollen“ (Ehlich/Rehbein 1986). Zuweilen werden beide Handlungen fälschlich identifiziert, bei der Regiefrage geschieht die von Guckelsberger referierte Steuerung der Antwort bis in propositionale Lückenelemente hinein.

9 Unter <http://www.exmaralda.org/hiat/index.html> findet man das Programm EXMARaLDA, welches HIAT (und auch andere Transkriptionssysteme) elektronisch stützt, zum kostenlosen Download; auch das „Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT“ steht dort zum kostenlosen Download bereit. Die Seite bietet darüber hinaus zahlreiche Tipps und weiterführende Lektüre.

10 Einen Überblick über gängige Transkriptionsverfahren in der Linguistik bietet der Artikel von Redder, Angelika (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2, Berlin: de Gruyter, 1038–1059.

den entscheidenden Vorteil der Notation in einer Partiturfläche, wie in der Musik. Dadurch kann die Gleichzeitigkeit von sprachlichen Ereignissen adäquat abgebildet werden. Die Sprache wird in einer literarischen Umschrift notiert, das heißt, dass man sich an der Standardorthografie orientiert, aber einzelne abweichende Phänomene werden durchaus erfasst, z. B. die Reduktion im Auslaut (*nich* statt *nicht*).

Legende ausgewählter Phänomene zum Verständnis der beiden folgenden Transkripte:

[v] verbale Spur
[k] Kommentarspur

Es gibt noch weitere potenzielle Spuren, die aber in den beiden hier aufgeführten Beispielen nicht verwendet werden.

Unterstreichung dient der Kenntlichmachung besonderer Betonung eines Wortes

••• Pausenpunkt: pro Pausenpunkt eine Viertelsekunde Pause

((3s)) Pausen ab 1 Sekunde Länge werden numerisch in doppelten runden Klammern angegeben

((ausatmen)) ebenso werden in doppelten Klammern nichtphonologische Phänomene und unverständliche Passagen angegeben

(grau) in einfachen runden Klammern

/ der Schrägstrich steht für eine ‚Reparatur‘ (bezeichnet in der Linguistik eine ‚Selbstkorrektur‘)

Habe_~ich Der Ligaturbogen steht für einen besonders schnellen Anschluss

Tonale Bewegungen können durch die folgenden Zeichen deutlich gemacht werden:

Hm[́] steigend

Hm[̀] fallend

Hm[̄] gleichbleibend

Hm[̂] steigend-fallend

Hm[̃] fallend-steigend

HH_GSOhrns_1_261110_1

Project Name: LinguaINCLUSION

Transcription Convention: HIAT

Comment: Konstellation: 1. Klasse einer ‚Integrativen Regelklasse‘ in Hamburg. Die Schülerin wurde aus dem Klassenzimmer in einen angrenzenden Raum geholt. Die Geräusche der spielenden Kinder im Klassenzimmer sind auf der Aufnahme zu hören. Nach einer kurzen Erklärung, dass die Schülerin zwei Mal den Film sehen wird, wird ihr der Maus-Spot "Küchenmaschine" aus der "Sendung mit der Maus" vorgespielt, der 1:22 Min dauert. Der kurze Film beginnt damit, dass die Maus zu einer komplex aussehenden Maschine geht. Nacheinander werden verschiedene Bildkarten gezeigt, auf denen Zutaten für einen Kuchen zu sehen sind. Die Maus füllt nacheinander die angezeigten Zutaten, also Mehl, Zucker, Milch, ein Ei und zwei Äpfel, in ein Rohr, das in die Maschine führt. Die Maschine beginnt zu arbeiten. Nach wenigen Sekunden ertönt ein Geräusch wie das Pfeifen eines Teekessels. Ein Schild mit einem Pfeil zeigt in Richtung der anderen Seite der Maschine. Dort wird aus einer Luke an der Rückseite der fertige Apfelkuchen auf einen Tisch gelegt. Als die Maus damit beginnen will, den Kuchen zu essen, hört sie aus dem Inneren der Maschine das Geräusch des blauen Elefanten. Sie untersucht die Maschine und öffnet schließlich die Vorderseite der Maschine. Darin befindet sich der Elefant, der eine Kochmütze aufhat und in einer Küche steht, vor sich eine benutzte Küchenschüssel und einen Backofen. Er hängt seine Mütze auf einen Haken und setzt sich mit der Maus auf zwei Hocker, die neben dem Tisch stehen. Sie essen gemeinsam vom Apfelkuchen. Damit endet der Maus-Spot. Die Schülerin wird nun aufgefordert, den Film der studentischen Hilfskraft zu beschreiben, die hinter dem Laptop saß und den Film daher nicht gesehen hat.

Speakertable

Erw1

Sex: f
L1: Deutsch

Erw2

Sex: f
L1: Deutsch

Schül

Sex: m
L1: Türkisch
L2: Deutsch
Alter: 6,11

[1]

	01	2	3	4
Erw1 [v]	Okay ((2s))			Erzähl'
Erw2 [v]	Magst Du mir erzählen, was Du da gesehen hast in dem Film?			
Schül [v]	• Hm̃			

[2]

	5	6
Erw1 [v]	mal	
Schül [v]	((1s))Da war so 'ne Maschine ((3s)) Und ((schniefen)) ((4s)) ((ausatmen)) da	

[3]

	7	8
Schül [v]	waren so welche Sachen da_drauf bei der Maschine ((1s)) und da war/ ••• da war das	
Schül [k]	zögerlich	

[4]

	9	10	11
Schül [v]	((1,5s)) Salz	• und äh Milch •• Eier ((1s))	Apfel ((2s))und da hat der sich
Schül [k]	sehr betont		

[5]

	12	13	14	15
Schül [v]	hingesezt •• hat der (äh einen)) Kuchen geka/ hat der in seiner Hand gehabt und dann			
Schül [k]	lachend			

[6]

	16
Schül [v]	hat es (gre/) ••• ein Geräusch gemacht((1s)) drinne bei der Maschine • und der hat die

[7]

	17	18	19
Schül [v]	Maschine bei der Tür aufgemacht und da/ ••• das war der_äh ((3s)) blaue ((4,5s))		
Schül [k]	gedehnt		

[8]

	20	21
Erw1 [v]	•• Genau	
Schül [v]	blaue Elefant ((4s)) Und dann haben die das Kuchen gegessen.	

HH_GSOhrn_1_261110_3

Project Name: LinguaINCLUSION

Referenced file: D:\Arbeit\Filme\Original\HH_GSOhrn_1_261110_3.MOD

Transcription Convention: HIAT

Speakertable

Erw1

Sex: f

L1: Deutsch

Erw2

Sex: f

L1: Deutsch

Schül

Sex: f

L1: Russisch

L2: Deutsch

Alter: 6,6

[1]

	0 [114.2]	1 [114.7]2 [115.0]	3 [115.5]	4 [116.8]	5 [117.6]	6 [118.7]
Erw1 [v]	Möchtest du ihn noch_mal sehen, Anna?				((lacht)) ((holt Luft))	
Schül [v]	((1,2s))Muss ich nicht.					

[2]

	7 [119.0]	8 [119.2]9 [119.5]	10 [120.0]	11 [120.2]	12 [120.3]
Erw1 [v]	Kannst auch jetzt_schon die Geschichte erzählen.				
Erw2 [v]	Kannst auch jetzt schon erzählen wenn du willst.				
Erw2 [k]	leiser				

[3]

	13 [121.3]	14 [124.1]	15 [125.1]16 [126.6]	17 [131.2]	18 [133.0]	19 [133.7]
Erw1 [v]	((2,9s)) Was ist passiert?					
Schül [v]	Hm̃. ((4,5s)) Ein Maus ha/ wollte einen Kuchen machen					
Schül [k]	gedehnt			gedehnte Endungen		

[4]

	20 [134.5]	21 [136.6]	22 [139.6]	23 [140.8]	24 [142.1]	25 [143.5]
Schül [v]	••• unt (3s) ((holt Luft)) da warn... ((1,1s)) da stehte Milch. • Hatte gegil/ gegießt.					

[5]

26 [146.2] 27 [147.6] 28 [149.1] 29 [150.7] 30 [151.8]

Schül [v] ((1,5s)) ((holt Luft)Dann stehe da Eier Hat_er dahin gemacht. ((1s)) De Apfel

[6]

31 [153.9] 32 [154.9] 33 [155.6] 34 [156.1] 35 [157.0] 36 [157.9] 37 [159.3] 38 [160.4]

Schül [v] hat_er dahin gemacht. ((1s)) Dann is_son Kuchen gemacht.((1,5s)) Wollte er essen.

Schül [k] gedehnt zögernd

[7]

39 [161.0] 40 [165.7] 41 [167.1] 42 [168.6]

Schül [v] • Unt da wa/ äh war/ • hatte was geklungen. • • • hñ ((1,5s)) Dann hat_er das

Schül [k] amüsiert

[8]

43 [170.6] 44 [173.2] 45 [175.1] 46 [176.0]

Erw1 [v] Genau.

Schül [v] aufgemacht. • • Dann is ein kleines Elefant. ((2s))

Schül [k]

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (1999): *Studie zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.) (1981): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 334–369.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hrsgg.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart et al: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad (1984a): Sprechhandlungsanalyse. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage 2010. Berlin: de Gruyter, 242–257.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984b): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Hrsgg.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17–32.
- Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 1/2000. www.gfl-journal.com (Zugriff: 08.05.2011).
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2005a): 11–75 [darin: Konzept der „Basisqualifikationen“].
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2005a): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Bildungsforschung* 11, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (Zugriff: 09.05.2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008a): 9–34.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008a): *Referenzrahmen zur alterspezifischen Sprachaneignung*. *Bildungsforschung* 29/1, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Zugriff: 10.05.2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008b): *Referenzrahmen zur alterspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* – *Bildungsforschung* 29/2, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Zugriff: 10.05.2011).
- Ehlich, Konrad (2009a): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsgg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann. FörMig-Edition, 15–24.

- Fienemann, Jutta (2006): *Erzählen in zwei Sprachen: diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. Münster: Waxmann.
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984b): 223–249.
- Garlin, Edgardis (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb: sprachlich handeln – sprachprobieren – Sprachreflexion: eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Erweiterte Auflage*. Münster et al.: Waxmann.
- Graßer, Barbara/Redder, Angelika (i. Dr.): Schüler auf dem Weg zum Erklären. In: Wieler, Petra/Hüttis-Graff, Petra (Hrsgg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grieffhaber, Wilhelm: Homepage: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/index.html> (Zugriff: 10.05. 2011).
- Grieffhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien Teil 1 und 2. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband*. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (Zugriff: 10.05.2011)
- Grieffhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der LernerSprachenanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (Zugriff: 12.05.2011).
- Grieffhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage für Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31–48.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg : Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsgg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 21–42.
- Guckelsberger, Susanne (i. Dr.): Raumdarstellung im Diskurs: Kindliche Schulwegbeschreibungen. In: Schubert, Christoph/Schöberl, Teresa (Hrsgg.): *RaumTextel/TextRäume: Sprachwissenschaftliche Studien zur Verortung im Diskurs*. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984b): 55–66.
- Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsgg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10–28.
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsgg.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln: zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster et al.: Waxmann.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich : eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster et al.: Waxmann.

- Kügelgen, Rainer von (1994): *Diskurs Mathematik: Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa/Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008b): 171–201.
- Leimbrink, Kerstin (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Mit Videobeispielen auf CD*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hrsgg.) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Prestin, Maïke (2011): *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten – Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. Dissertation: Universität Hamburg (München: iudicium).
- Redder, Angelika (1985): Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 222–240.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (Hrsg.): „Effektiv studieren“ *Texte und Diskurse in der Universität*. OBST Beiheft 12.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln I – III. In: Japanischer Germanistenverband (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9–67. – I: Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele, 9–24; II: Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – Sprachgeschichtliche Rekonstruktion, 25–44; III: Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln, 45–67.
- Redder, Angelika/Schwippert, Kurt/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad (2010): *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. ZUSE: Diskussionspapier 1. www.zuse-hamburg.de (Zugriff: 10.05.2011).
- Rehbein, Jochen (1982): Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Düsseldorf: Schwann, 225–281.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1984b): 67–124.
- Rehbein, Jochen (1985): Zur Zweisprachigkeit türkischer Schüler. Ein Bericht über Untersuchungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Schüler im ehemaligen Krefelder Grundschulmodell. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 25, 265–279.
- Rehbein, Jochen (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113–172.
- Rehbein, Jochen (2007) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 393–459.

- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008b): 163–169.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Sprachverständnis, Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit – Zur Konzeption von HAVAS 5. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachdiagnostik/7.pdf> (Zugriff: 12.05.2011)
- Sirim, Emran (2008): Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008b): 227–253.
- Soultanian, Nataliya; Mihaylov, Vesselin/Reich, Hans H. (2008): Russisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsgg.) (2008b): 203–225.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Sprachfertigkeiten in der Zielsprache

Maud Gistedt/Tore Otterup

(übersetzt aus dem Englischen)

1. Einleitung

Jedes Kind kommt mit linguistischen Fähigkeiten in die Schule, mit denen es in informellen Situationen wie zu Hause bei der Familie oder mit Gleichaltrigen und anderen Menschen in der unmittelbaren Umgebung kommunizieren kann. Laut Wygotsky (1986) entwickeln sich die Begriffskonzepte der Alltagssprache spontan bei Gesprächen und beim Spielen. Zudem bringen Kinder ihren kulturellen Hintergrund mit in die Schule. Im Unterricht werden sie mit neuen linguistischen Situationen konfrontiert, die andere Anforderungen an ihre Sprachkompetenzen stellen als sie gewöhnt sind.

Diese akademische Sprache ist auf Strukturen aufgebaut, die entwickelt wurden, um die Welt auf wissenschaftliche Weise zu verstehen und zu erklären. Auch wenn sich die wissenschaftliche Sprache an die Schule angepasst hat, unterscheidet sie sich von der Alltagssprache. In der Schule müssen unterschiedliche sprachliche Konzepte und fachliche Begriffe in formalen Situationen erlernt werden (Skolverket 2011). Das Verständnis dieser Begriffe entwickelt sich anders als die Begriffe der unbewusst und spontan entstehenden Alltagssprache. Es kann einige Zeit in Anspruch nehmen, die vollständige Bedeutung eines Begriffskonzepts zu verstehen, besonders wenn es sich um abstrakte Konzepte handelt.

Zwei Sprachfertigkeitstypen

Bereits in den 1970ern berichtete der Mehrsprachigkeitsforscher Skutnabb-Kangas, dass finnische Immigrantenkinder in Schweden, die sowohl Finnisch als auch Schwedisch fließend sprachen, dennoch Schwierigkeiten hatten, ihrem Alter angemessenen Fachunterricht in der Schule zu verstehen. Als Grund gab Skutnabb-Kangas an, dass

die SchülerInnen noch nicht das Sprachniveau erreicht hatten, das sie für Fachunterricht gebraucht hätten. Skutnabb-Kangas erläuterte, dass es notwendig sei, zwischen Alltagssprache und akademischer Sprache zu unterscheiden. Erstere eignet sich zum Spielen und für alltägliche Gespräche, mit letzterer hingegen erlangt man Wissen, zieht Schlussfolgerungen, verallgemeinert, analysiert, interpretiert und bewertet. Wenn SchülerInnen keine Möglichkeit haben, die schulrelevante Sprache zu lernen, können sie nicht mit den im Schulcurriculum vorgesehenen Themen umgehen (Sellgren 2005).

Über die Jahre haben die zwei Sprachfertigkeitstypen verschiedene Namen erhalten. Die Sprache, die zum Spielen und für alltägliche Gespräche verwendet wird, heißt *playground language* (Spielplatzsprache, Gibbons 1993) oder *everyday language* (Alltagssprache, Gibbons 2002; Schleppegrell 2004). Cummins verwendet den Begriff *Conversational Language Proficiency* oder *Basic Interpersonal Communication Skills* (Grundlegende Kommunikationsfertigkeiten, oft mit dem Akronym *BICS* abgekürzt). Er gibt an, dass Kinder die BICS-Sprachkompetenz innerhalb von zwei Jahren auf Erstsprachniveau erwerben. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>

Die schulrelevante Sprache, die auch als *classroom language* (Unterrichtssprache) oder *school related registers* (schulrelevante Sprachebene, Gibbons 1993, 2002) bekannt ist, wird von Cummins *Cognitive Academic Language Proficiency* (Kognitiv-schulbezogene Sprachfähigkeiten, abgekürzt mit CALP) genannt (Sellgren 2005). Die Unterschiede der beiden Sprachtypen sind relativ gering und können mit den Stichworten *kontextuelle Unterstützung*, *kognitive Komplexität* und *schriftsprachliche Fertigkeiten* beschrieben werden (Hajer 2010:32).

Kontextuelle Unterstützung

Im Alltag drehen sich Gespräche um Ereignisse in der unmittelbaren Umgebung. Oftmals geht es um aktuell erlebte Dinge. Es werden Erfahrungen ausgetauscht, Beispiele gegeben, gefragt und gezeigt, was gemeint ist. Die kontextuelle Unterstützung ist sehr groß.

Im Unterricht beschäftigt man sich häufig mit abstrakten Themen wie chemischen Reaktionen, biologischen Prozessen oder historischen Ereignissen. Den SchülerInnen stehen Informationstexte und Abbildungen sowie die Hilfe ihrer LehrerInnen zur Verfügung, um sich ein Konzept zu erarbeiten. Es besteht oft weniger Gelegenheit, sich über das Verständnis auszutauschen, als es in Alltagssituation möglich ist. Es wird mit einer Sprache gearbeitet, die nicht kontextbezogen ist und den SchülerInnen wenig Hinweise in Bezug auf den Inhalt gibt (Hajer 2010:32).

Kognitive Komplexität

Die Schulsprache ist in vielerlei Hinsicht herausfordernd. Sie ist abstrakter und verwendet Fachbegriffe wie *politische Beziehungen*, *Demokratie* oder *Gerechtigkeit*. SchülerInnen müssen lernen, die verschiedenen kognitiven Anforderungen zu meistern. Dazu gehört zum Beispiel, Wissen einzuordnen, logische Beziehungen herzustellen, einen Vorgang zu erklären, kritisch Informationen zu untersuchen und Schlussfolgerungen zu ziehen. Zusätzlich werden die SchülerInnen mit abstraktem Vokabular konfrontiert, das aus Wortverbindungen und langen Wörtern besteht. Es gibt außerdem bestimmte Sorten von Beziehungswörtern wie *demzufolge*, *derart* oder *infolgedessen*, die schwierig zu verstehen sind (Hajer 2010:33).

Schriftsprachliche Fertigkeiten

Im Unterricht werden die meisten Informationen durch geschriebene Texte vermittelt, und SchülerInnen müssen ihre Schreibfertigkeiten in selbstgeschriebenen Texten entwickeln und bei Prüfungen unter Beweis stellen. Dabei müssen sie über ihre eigene Sprache in einer Weise reflektieren, die sie von ihrer Alltagssprache nicht gewöhnt sind. Ein größeres und fachlicheres Vokabular wird benötigt, das im Vergleich zur Alltagssprache andere syntaktische Merkmale aufweist (Hajer 2010:33f.).

2. Wieviel Zeit braucht man, um eine neue Sprache zu lernen?

Die meisten ZweisprachigkeitsforscherInnen stimmen darin überein, dass es eine recht lange Zeit braucht, eine Zweitsprache zu lernen. Die Alltagssprache wird bei informellen Situationen aufgenommen und kann unter günstigen Bedingungen in ein bis zwei Jahren erlernt werden. Um die schulrelevante Sprache zu beherrschen, wird wesentlich mehr Zeit benötigt. Eine umfangreiche US-amerikanische Studie (Collier 1987) zeigt, dass es vier bis acht Jahre dauert, um ein dem Alter angemessenes Niveau in der akademischen Sprache (*CALP*) zu erreichen. Je später man anfängt, die Sprache zu lernen, desto mehr Zeit benötigt man. Am längsten brauchen Lernende, die mit zwölf Jahren oder später beginnen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass an ältere Kinder höhere Lernanforderungen gestellt werden.

Benötigte Zeit, um in Schulfächern ein Erstsprachniveau zu erreichen

Eintrittsalter	Durchschnittszeit
5–7 Jahre	3–8 Jahre
8–11 Jahre	2–5 Jahre
12–15 Jahre	6–8 Jahre

(Collier 1987)

Die große Zeitspanne lässt sich durch das Eintrittsalter in die Schule, aber auch den Bildungshintergrund, die Fertigkeiten in der Erstsprache, das Weltwissen und die Motivation erklären.

3. Kognitive und kontextuelle Anforderungen

Im Unterricht werden Zweitsprachlernende mit einer Sprache konfrontiert, die sich von der Alltagssprache unterscheidet. Die verschiedenen Aktivitäten in der Schule stellen unterschiedliche Anforderungen an die Sprachkenntnisse der SchülerInnen, und ihr Schulerfolg hängt davon ab, ob sie in der Lage sind, sich die schulrelevante Sprache anzueignen. Cummins hat ein Modell entworfen (s. Abb.1), das die unterschiedlichen Anforderungen an die Sprachfertigkeit in zwei Dimensionen beschreibt: das Kontinuum zwischen kognitiv nicht anspruchsvoll versus kognitiv anspruchsvoll einerseits und zwischen kontexteingebettet versus kontextreduziert andererseits (esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm)

Dieses Modell gibt LehrerInnen einen Einblick, wie sie die kognitiven Anforderungen, die an SchülerInnen in der Schule gestellt werden, bewerten können, um den Unterricht an die Voraussetzungen der SchülerInnen anzupassen. Kognitiv nicht anspruchsvoll sind Aufgaben, bei denen sich die SchülerInnen mit sehr wenigen neuen Informationen auseinandersetzen müssen und die auf ihren Erfahrungen und ihrem Fachwissen aufgebaut sind (Sellgren 2010; Viberg 2002). Kognitiv anspruchsvolle Aufgaben hingegen beinhalten Problemlösung und die Konfrontation mit neuen Informationen. Zudem erfordern sie ein Sprachniveau, das die SchülerInnen eventuell noch nicht erreicht haben. Es gibt keine anderen Hilfsmittel als die Sprache selbst (esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm).

Eine kontexteingebettete Aufgabe unterstützt durch viele visuelle und verbale Hinweise das Verständnis; so können zum Beispiel Abbildungen zu Rate gezogen oder

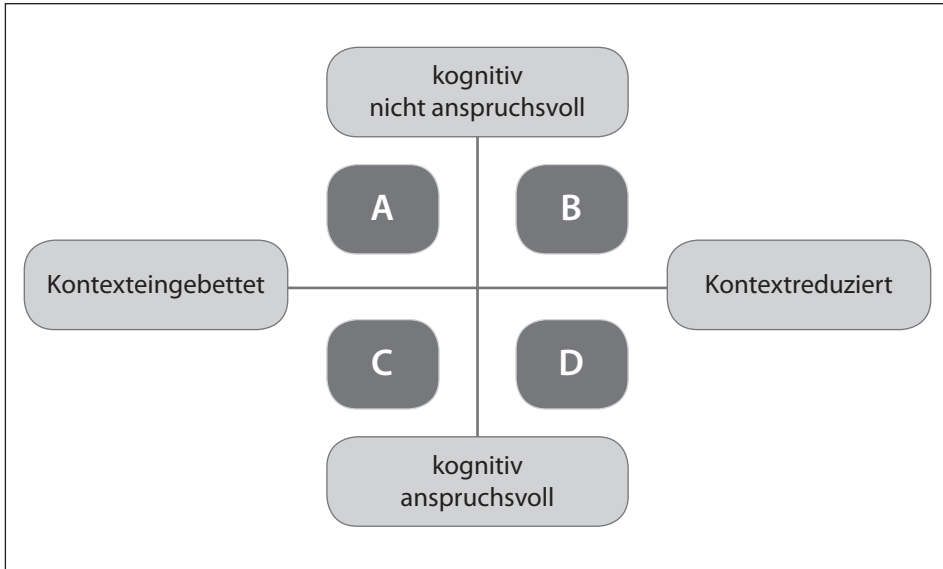


Abb. 1: Umfang der kontextuellen Unterstützung und Grad der kognitiven Beteiligung bei kommunikativen Tätigkeiten (Cummins 1996).

Verständnisfragen gestellt werden (esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm). Eine kontextreduzierte Aufgabe stellt keinen unterstützenden Kontext zur Verfügung und basiert einzig und allein auf der Sprache (Viberg 2002).

Eine Aufgabe kann mehr oder weniger kontextabhängig oder kognitiv anspruchsvoll sein. Im Unterricht ist es wichtig, sich den linguistischen Anforderungen der verschiedenen Fächer bewusst zu sein. Jeder Schüler und jede Schülerin wird sowohl von internen als auch externen Faktoren beeinflusst. Signifikante interne Faktoren sind die Erfahrung, die SchülerInnen in der Vergangenheit in dem Fach gemacht haben, Motivation, kulturelle Bedeutung oder Interesse, welches das Lernen erleichtert. Kontextuelle Unterstützung kann durch bekannte Aufgabenstellungen gegeben werden, und die Erstsprache spielt eine wichtige Rolle. Externe Faktoren, die kontextuelle Unterstützung bieten, sind die Möglichkeit zur Interaktion und die Verwendung von konkretem Arbeitsmaterial (Sellgren 2010:210).

AnfängerInnen können zunächst Aufgaben gestellt werden, die kognitiv nicht anspruchsvoll und kontexteingebettet sind (A). Als nächsten Schritt können sie Aufgaben, die kognitiv anspruchsvoller, aber dennoch kontexteingebettet sind (B) bekommen. Um jedoch Erfolg in der Schule zu haben, müssen mehrsprachige SchülerInnen auch dazu in der Lage sein, Aufgaben im Fachunterricht zu lösen, die sowohl kognitiv

anspruchsvoll als auch kontextreduziert sind (D). Deswegen ist die Rolle der LehrerInnen sehr wichtig (Löthagen/Lundenmark/Modigh 2008). Es besteht ein gewisses Risiko, dass der Unterricht auf einem zu niedrigen kognitiven Niveau gestaltet wird, bei dem der Intellekt nicht genug gefordert wird und die SchülerInnen sich langweilen. Andererseits kann es passieren, dass die Aufgabenstellung zu abstrakt ist, so dass die SchülerInnen das Interesse und ihr Selbstvertrauen verlieren (Löthagen et al. 2008).

Sprach- und Fachwissen entwickelt sich am besten, wenn den SchülerInnen kognitiv anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden, die viel kontextuelle Unterstützung aufweisen. Dieser Ansatz ist unter dem Namen *Scaffolding* bekannt (Sellgren 2010:210).

4. Wortschatz und Vokabellernen

Der Wortschatz gehört zu den linguistischen Fähigkeiten, die während des gesamten Lebens erworben werden (Viberg 2002:35). Bei Kindern und Jugendlichen ist es während einiger Jahre nicht möglich, den genauen Umfang ihres Wortschatzes festzustellen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen ist jedes Individuum verschieden. Zum anderen ist es theoretisch schwierig einzuordnen, wie passend ein Kind oder junger Mensch Wörter einsetzen kann, und es werden unterschiedliche Kriterien angelegt, was als gleiches oder anderes Wort gilt (Viberg 2002).

Im Vorschulalter erweitern Kinder ihren Wortschatz sehr schnell; allgemein wird davon ausgegangen, dass der Umfang zu Schulbeginn zwischen 8.000 und 10.000 Wörtern einzuordnen ist. Während der Schulzeit wächst der Wortschatz um etwa 3.000 bis 4.000 Wörter pro Jahr beträchtlich an, wobei vor allem der passive Wortschatz erweitert wird. An weiterführenden Schulen ist ein Wortschatz von 25.000 bis 30.000 Wörtern erforderlich, um den Inhalt eines Lehrbuches zu verstehen (Viberg 2002).

Zweitsprachlernende müssen also den Grundwortschatz, über den ErstsprachlerInnen beim Schuleintritt bereits verfügen, zeitgleich zu den mehreren Tausend Wörtern lernen, die zum erweiterten schulrelevanten Vokabular gehören.

Wörter werden normalerweise unbewusst und indirekt in unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Kontexten erworben. Im Unterricht müssen Kinder bewusster und konzentrierter arbeiten, um die Bedeutung von Wörtern zu verstehen und ihre spätere Anwendung zu erlernen (Enström 2010).

Es gibt mindestens drei verschiedene Methoden, um Wörter in der Schule zu lernen: *Lernen im Kontext*, *Lernen mithilfe von Wörterbüchern* und *Lernen im Unterricht*.

- *Lernen im Kontext* bedeutet, dass man den Wörtern in ihrem natürlichen Kontext begegnet, sie viele Male hört und schließlich mit allen Bedeutungen, ihrem Gebrauch und den Wortkombinationen vertraut ist.
- Beim *Lernen mithilfe von Wörterbüchern* kann unter anderem überprüft werden, ob man die richtige Bedeutung aus dem Kontext geschlossen hat. Man kann Synonyme nachschlagen und sich informieren, wie Wörter und Sätze aufgebaut sind.
- Beim *Lernen im Unterricht* liegt die Verantwortung, sich einen umfangreichen Wortschatz anzueignen, bei den SchülerInnen, die ihre eigenen Wege finden müssen, um ihr Vokabular auszubauen. Die Aufgabe der LehrerInnen ist es, den Wortschatz so zu präsentieren und zu organisieren, dass das Vokabellernen erleichtert wird (Enström 2010:30).

Zusätzlich zu guten Kommunikationsfähigkeiten in der Zweitsprache ist es erforderlich, linguistische Kenntnisse zu erwerben, um die im Schulcurriculum vorgesehenen Themen zu bewältigen – ein Hauptziel des Zweitsprachunterrichts. Saville-Troike (1984) zeigt in einer Studie, dass in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften hauptsächlich verbale und konzeptuelle Fähigkeiten wichtig sind. Mündliche Kommunikationsfähigkeit und Sprachgenauigkeit spielen eine weniger große Rolle.

Saville-Troike (1984) stellt die notwendigen linguistischen Fähigkeiten zur Bewältigung der im Schulcurriculum vorgesehenen Themen dar:

- Der Wortschatz ist der einzig bedeutende Faktor für Erfolg in der Schule.
 - Grammatikalische Genauigkeit ist relativ unwichtig.
 - Gute Konversationsfähigkeiten stellen keine Garantie für Erfolg dar.
 - Durch den Gebrauch der Erstsprache als Unterrichtssprache wurde das Lernen von Begriffen positiv beeinflusst, selbst bei denen, die in der Zweitsprache getestet wurden.
 - Es gibt große individuelle Unterschiede zwischen den SchülerInnen.
- (Viberg 2002)

Wie umfangreich und welcher Art muss der Wortschatz von MigrantenschülerInnen in der Zweitsprache sein?

Zweitsprachlernende haben eine Doppelbelastung, wenn sie in der Schule Texte lesen. Sie müssen sowohl den Inhalt als auch die Sprache verstehen. Darüber hinaus haben sie einen anderen kulturellen Hintergrund, der es manchen SchülerInnen erschwert, den Inhalt von Lehrbüchern zu verstehen und zu interpretieren (Löthagen et al. 2008).

Lehrbücher sind häufig schwierig zu verstehen, wobei nicht vorrangig die Fachbegriffe das größte Hindernis darstellen, denn diese sind für alle SchülerInnen neu. Die am schwierigsten zu verstehenden Wörter gehören zu einem allgemeineren abstrakten Sachbuchvokabular. Meist gehen LehrerInnen davon aus, dass diese Wörter allen SchülerInnen bekannt sind und erklären sie deshalb nicht. Beispiele hierfür sind *adäquat*, *Substanz*, *konstatieren*.

Andere Wörter und Sätze, die zu Problemen führen können, sind idiomatische Ausdrücke wie *Metaphern*, *Redewendungen*, *Kollokationen*, oder die vielen Wörter, die gleichzeitig eine alltägliche (grundsprachliche) und eine abstraktere (fachsprachliche) Bedeutung haben. Das schwedische Wort *rymma* zum Beispiel kann ‚entfliehen‘ und ‚fassen‘ bedeuten (ein mathematischer Standardausdruck im Schwedischen, dessen Bedeutung den meisten SchülerInnen neu ist).

Das Metaphernverständnis verbessert sich während der Schulzeit (Viberg 2002). Viele alltägliche Ausdrücke sind metaphorisch. Räumliche Begriffe beispielsweise werden oft metaphorisch verwendet: *Er ist tief gesunken*. Wörter, die Temperaturen beschreiben, dienen häufig metaphorisch für Gefühlsbeschreibungen: *ein kühles Lächeln*.

Andere konventionalisierte Ausdrücke, die zu Verständnisproblemen führen können, sind Redewendungen. Eine Redewendung besteht aus zwei oder mehr Wörtern, und ihre Bedeutung kann nicht von den Wörtern oder deren Bedeutung abgeleitet werden (Sköldberg 2004). Beispiele für Redewendungen sind: *Mit jemandem ein Hühnchen rupfen* oder *Das Herz auf der Zunge tragen*.

Eine große Gruppe phraseologischer Ausdrücken sind *Kollokationen*, das heißt eine Kombination von Wörtern, die, da sie häufig auftreten, mehr oder weniger zusammengehören und eine besondere Bedeutung bekommen.

Im Unterricht werden häufiger einzelne Wörter und ihre allgemeine Bedeutung hervorgehoben und nicht deren sprachspezifische Bedeutung als Teil eines Satzes. Man lernt beispielsweise die Bedeutung des Verbs *ziehen*, aber nicht notwendigerweise die dazugehörigen sprachspezifischen Ausdrücke *sich zu etwas hingezogen fühlen*, *einen*

Schlussstrich ziehen, Schlussfolgerungen ziehen oder *ein Gehalt beziehen*. Das Erlernen von Wörtern ist folglich sehr komplex, und es ist die Aufgabe der LehrerInnen den SchülerInnen gute Strategien für das Vokabellernen beizubringen.

Literatur

- Enström, Ingegerd (2010): *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Löthagen, Annika/Lundenmark, Pernilla/Modigh, Anna (2008): *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Second language acquisition – essential information: esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm (Zugriff: 11.06.2011)
- Sellgren, Mariana (2005): Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. In: Axelsson, Monica/Rosander, Carin/Sellgren, Mariana: *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolverket (2011): *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Sköldbberg, Emma (2004): *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. (Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 31.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Viberg, Åke (2002): Andraspråksinläring i olika åldrar. In: Cerú, Eva (Hrsg.): *Svenska som andrsspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Ed. and trans. A. Kozulin. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sprachentypologie

Maud Gistedt/Tore Otterup

(Überarbeitung für die Kurzfassung: Sabine Wilmes und Tatjana Atanasoska, Bozen)

An dieser Stelle finden Sie in der schwedischen Version der Publikation den Originaltext von Maud Gistedt und Tore Otterup. Sie haben einen ausführlichen Vergleich zwischen der schwedischen und der arabischen Sprache für LehrerInnen des Schwedischen als Zweitsprache gemacht.

Da sich die Strukturen des Schwedischen aber nicht ohne Weiteres auf das Deutsche, das Englische, das Italienische, das Ungarische oder auch eine andere Sprache übertragen lassen, möchten wir Ihnen an dieser Stelle zwei Internetseiten vorschlagen, die Ähnliches leisten.

Wozu aber braucht man als LehrerIn überhaupt ein Wissen über Sprachtypologie? Und was ist das eigentlich?

Wenn Sie zum Beispiel einen schwedischen Text mit einem deutschen Text vergleichen, werden Sie feststellen, dass es sowohl hinsichtlich der einzelnen Wörter, aber auch hinsichtlich der Strukturen viele Ähnlichkeiten gibt.

Das ist so, weil die beiden Sprachen genetisch miteinander verwandt sind. Sie haben also einen gemeinsamen Ursprung. Schwedisch und Deutsch sind germanische Sprachen. Die germanischen Sprachen, wie zum Beispiel auch Englisch, Niederländisch, Dänisch, Friesisch oder Norwegisch teilen viele Ähnlichkeiten in der Syntax, der Semantik und der Phonologie.

Wenn Sie hingegen eine germanische Sprache mit dem Chinesischen vergleichen, werden Sie viel weniger Gemeinsamkeiten finden, die Sprachen sind auch nicht miteinander verwandt.

Die Sprachtypologie beschäftigt sich mit den Strukturen von Sprachen und klassifiziert diese (z. B. Croft 1990). Die Sprachtypologie schaut sich also an, wie die Wortstellung in den Sprachen ist, ob es Artikel gibt oder nicht, ob die Präpositionen vor dem nominalen Ausdruck stehen oder dahinter (dann also Postpositionen und keine Präpositionen sind), ob Sprachen eher viele Konsonanten haben oder eher Vokale und vieles mehr.

Ein Strukturwissen über die Sprachen der SchülerInnen zu haben ist für LehrerInnen sehr hilfreich. Es muss gar nicht sein, dass jede Sprache gelernt und gesprochen werden kann, aber über die Struktur der Sprache wird sich Ihnen Vieles erklären.

Für den deutschsprachigen Raum, möchten wir Ihnen eine Internetseite des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur präsentieren, die sich genau das zum Ziel gesetzt hat: LehrerInnen kurz und prägnant die Unterschiede zwischen Sprachen zu erklären.

Zur Zeit gibt es dort Erläuterungen zu diesen Sprachen: Deutsch als Zweitsprache, Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Französisch, Makedonisch, Österreichische Gebärdensprache, Polnisch, Portugiesisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Türkisch und Ukrainisch.

Die Seite wird laufend erweitert und ist eine sehr gute Hilfestellung.

Sie finden die Seite unter: www.sprachensteckbriefe.at

Eine ähnliche Seite auf Englisch ist www.omniglot.com.

Die Erwerbsstufen der Sprache

Franziska Plathner

Die meisten Fremdsprach- oder ZweitsprachlehrerInnen kennen die folgende Situation: Der neue Stoff, der im Grammatikunterricht durchgenommen wurde, scheint nach einigen Übungen von den LernerInnen verstanden und das Wissen gefestigt zu sein. Fragt man jedoch nach einiger Zeit erneut dieses Grammatikwissen ab oder beobachtet die LernerInnen in ihrem sonstigen Sprachgebrauch, ist von den in den Übungen so sicher beherrschten Regeln kaum noch etwas vorzufinden. Gerade bei ZweitsprachlernerInnen, die erst nach der Einschulung die Unterrichtssprache erwerben und deshalb schnell auf den schon fortgeschrittenen Sprachstand ihrer muttersprachlichen KlassenkameradInnen aufholen sollen, sind solche vermeintlichen ‚Rückschläge‘ häufig zu beobachten. Lehrende fragen sich in solchen Situationen, ob andere Erklärungsmethoden geeigneter gewesen wären, ob mehr Übungen zu besseren Ergebnissen geführt hätten oder ob es einfach an der Auffassungsgabe der einzelnen LernerInnen liegt, ob der Grammatikunterricht den gewünschten Erfolg erzielt oder nicht. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass der Stoff viel zu schwer war und noch gar nicht richtig verstanden werden konnte?

Diese und andere Fragen ergeben sich, seit es Sprachunterricht gibt und sie haben seit vielen Jahren auch in der sprachwissenschaftlichen Forschung ihren festen Platz. Und mindestens genauso häufig, wie sich die Methoden und Ansätze des Sprachunterrichts in den letzten Jahrzehnten verändert haben, gab es in der Sprachwissenschaft viele Neuentwicklungen und Wechsel von Theorien und Hypothesen darüber, wie der Spracherwerb des Menschen funktioniert. Wichtige Theorien der Sprachwissenschaft hatten dabei häufig einen Einfluss auf die Methoden des Sprachunterrichts, indem aus ihnen neue Lehrmethoden in der Sprachdidaktik entwickelt und in der Schule angewendet wurden und werden. Wenn man genaue Kenntnis über die Entwicklung und Verarbeitung von Sprache hätte, so dabei der ideale Denkansatz einiger MehrsprachigkeitsforscherInnen, könnte man mit diesem Wissen eine optimierte Methode für den Sprachunterricht entwickeln. Eine Theorie, die ausgehend von der Sprachwissenschaft für ein Umdenken in der Schule, aber auch in der Sprachstandsdiagnostik gesorgt hat, ist die so genannte *Processability Theory* von Manfred Pienemann.

1. Processability Theory

Diese Theorie entstand 1998 aufbauend auf seinen eigenen Forschungserfahrungen und den Erkenntnissen anderer SprachwissenschaftlerInnen. Sie gehört in der modernen Zweisprachigkeitsforschung zu einem wichtigen Erklärungsmodelle für die Entwicklung von Lernaltersprache, da mit dem Ansatz der Processability Theory alle ablaufenden Sprachprozesse bei der Produktion von Sprache – von der Verwendung eines einzelnen Wortes bis hin zum komplexen Satz – erfasst werden können.

Ein wichtiger Grundgedanke der Processability Theory ist die Annahme, dass die Sprachverarbeitung und Produktion von Sprache im Gehirn wie ein Schritt für Schritt ablaufender Prozess funktioniert – ähnlich den Vorgängen in einem Computer. Elementarer Bedeutung hat auch die in verschiedenen Studien (auf die später noch genauer eingegangen wird) gemachte Erfahrung, dass der Erwerb von leichteren Strukturen immer vor dem Erwerb schwerer Sprachstrukturen stattfinden muss, wobei ein umgekehrter Verlauf von schwierigeren hin zu leichteren Strukturen ausgeschlossen werden kann. Aus diesen generellen Bedingungen des Spracherwerbs zog man in der Zweisprachigkeitsforschung u.a. den Schluss, dass es beim Erwerb von Zweit- oder Fremdsprache(n) gewisse Erwerbsstufen gibt, die LernerInnen systematisch und in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen müssen. In seiner Processability Theory sieht Pienemann die Entwicklung von Lernaltersprache daher als einen Prozess, der von kognitiven Abläufen bestimmt wird. Diese kognitiven Strukturen entwickeln sich schrittweise und sind ein Maß dafür, mit welchen sprachlichen Inhalten LernerInnen umgehen können.

In den folgenden Kapiteln werden einige Studien und Hypothesen näher dargestellt, die der Processability Theory vorausgingen und eine wesentliche Basis für sie bildeten.

2. Interlanguage und ihre Eigenschaften

„Every learner builds up his or her own grammar“ – ‚Jeder Lerner und jede LernerIn konstruiert seine oder ihre eigene Grammatik.‘ Dieser Satz von Pienemann (1989:53) ist leicht nachvollziehbar, wenn man die Kompetenzen von SprachlernerInnen in einer Klasse miteinander vergleicht. Während einige Lernende zum Beispiel besonders gut in der Verwendung von deklinierten Artikeln sind, beherrschen andere besser die Bildung verschiedener Zeitformen. Doch hinter der Aussage von Pienemann

steht viel mehr als nur die offensichtliche Verschiedenheit von Sprachkompetenzen. Ihm geht es vor allem um die Tatsache, dass Sprache im Allgemeinen und Grammatik im Besonderen nicht durch Sprachunterricht oder Training allein einem Menschen von außen ‚eingepflanzt‘ werden kann, sondern dass der Spracherwerb zu großen Teilen ein kognitiver Prozess ist, der durch sprachlichen Input in allen Lernenden selbstständig und nach eigenen Regeln ‚wächst‘.

Lernt ein Mensch eine Sprache und konstruiert dabei seine eigene Grammatik, macht er oder sie beim Sprechen der ‚wachsenden‘ Sprache meist Fehler. Je mehr die neue Sprache benutzt und probiert wird, desto mehr verlieren sich frühere Fehler und an ihre Stelle treten neue, anfangs möglicherweise wiederum fehlerhafte Äußerungen. So bewegen sich Sprachlernende – egal, ob es sich um ihre Erst- oder Zweitsprache handelt – immer auf dem Weg von geringer Beherrschung einer Sprache hin zur Sprachkompetenz von ErstsprachlerInnen. Für die noch fehlerhafte und unvollständige Sprache, die SprecherInnen während ihres Lernprozesses verwenden, prägte Larry Selinker 1972 den bis heute in der Sprachwissenschaft zentralen Begriff *Interlanguage* oder *Interimssprache*. Gemeint ist eine ‚Zwischensprache‘, die vor allem im Zweitspracherwerb als eine Brücke zwischen der Erstsprache und der zu erwerbenden Zweitsprache zu verstehen ist. Die hervorsteckende Eigenschaft der Interlanguage ist aber nicht ihre Fehlerhaftigkeit gegenüber der Zielsprache, sondern vielmehr ihr systematischer Aufbau und ihre Flexibilität gegenüber neu gemachten Erfahrungen im Sprachgebrauch. Anstatt Fehler als ein Zeichen für ungenügendes Lernen zu betrachten, gelten sie laut Stephan P. Corder (1967), einem Kollegen Selinkers und Wegbereiter der Interlanguage-Hypothese, vielmehr als ein Zeichen für das, was LernerInnen an einem bestimmten Punkt ihres Spracherwerbs von einer Sprache schon wissen und beherrschen. Aber wie ist dieser vermeintliche Gegensatz zu verstehen? In der sprachwissenschaftlichen Forschung werden mindestens zwei Erklärungen auf diese Frage angeboten.

Hypothesen Testen

Zum einen nimmt man in der Zweisprachigkeitsforschung seit den Erkenntnissen Selinkers unter anderem an, dass LernerInnen ihre neue Sprache teilweise dadurch entwickeln, dass sie sich anhand des bereits erworbenen Sprachwissens selbst Regeln für das Funktionieren der Zielsprache bilden und diese anschließend testen. Nicht immer sind diese Regeln von Anfang an richtig. Bilden SprachenlernerInnen im Dialog beispielsweise Phrasen wie ‚*Meine Schuhe sind flächer als deine*‘ und werden von

den HörerInnen mit der richtigen Komparativform *flacher* konfrontiert, so korrigieren die LernerInnen im Idealfall ihre gebildete Regel der Komparativbildung mit innerem Umlaut nach dem Muster *alt – älter, lang – länger oder groß – größer* und stellen ihr einige mögliche Ausnahmen hinzu. Dies zeigt, dass das Probieren und Fehlermachen ein unerlässlicher Teil des Spracherwerbs ist, bei dem LernerInnen über die Reaktion der HörerInnen ihre hypothetischen Regeln überprüfen und gegebenenfalls berichtigen. An einer Form wie ‚*flächer*‘ kann man aber auch den Erwerb grammatischer Regeln und ihre systematische Anwendung bei LernerInnen erkennen, da sie zumindest das System der Steigerung bereits kennengelernt und zu einem gewissen Teil schon verstanden haben. Fehler in der Interlanguage sind also zum großen Teil¹ als ein Zeichen eines ersten Verständnisses und dem Wahrnehmen von sprachlichen Besonderheiten zu interpretieren und zeigen somit, dass die SprachbenutzerInnen schon über ein bestimmtes Wissen verfügen.

Natural Order Hypothesis

Zum anderen haben Forschungsergebnisse mehrerer Studien zum Erwerbsverlauf von Zweitsprachen wie Englisch, Deutsch oder Französisch eine ähnliche Richtung für die Interpretation von Fehlern als Zeichen für vorhandene Sprachkompetenz untermauert. Diese Studien befassten sich mit der Frage nach dem Vorhandensein von ansteigenden Erwerbsstufen der Sprache.

Eine der bekanntesten und ersten Studien zu diesem Thema in Deutschland war das Forschungsprojekt der ZISA-Gruppe² mit mehreren Untersuchungen von 1979 bis 1984. Die Forscher Clahsen, Meisel und Pienemann fanden dabei heraus, dass ihre romanischsprachigen ProbandInnen gewisse syntaktische Strukturen des Deutschen alle in annähernd gleicher Reihenfolge erwarben (Näheres dazu im folgenden Abschnitt zu den Erwerbsstufen des Deutschen).³ Beim Erwerb anderer sprachlicher Strukturen des Deutschen, wie z. B. der Kongruenz zwischen Artikeln und Nomen oder der Kasusrelation in Präpositionalphrasen, konnten die Wissenschaftler hingegen kaum parallele Verläufe unter den Probanden feststellen. Daraus schlossen sie, dass es im Zweitspracherwerb des Deutschen einerseits Prozesse geben muss, die – weder von

1 Nicht gemeint sind hier Fehler, die entweder durch äußere Einflüsse wie Müdigkeit, Abgelenktheit oder Unkonzentriertheit entstehen oder sich bereits durch sog. *Fossilisierung* (also dauerhafte und schwer zu revidierende Verwendung fehlerhafter Strukturen) im Sprachgebrauch der LernerInnen verfestigt haben.

2 Der Name ZISA steht als Akronym für den „Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter“.

3 Die erste ausführliche Monographie in deutscher Sprache über die Ergebnisse der ZISA-Studie wurde 1983 veröffentlicht (siehe Clahsen/Meisel/Pienemann 1983).

LernerInnen noch von LehrerInnen beeinflusst – einem natürlichen Verlauf folgen (*invariante* Prozesse), und gleichzeitig andere Prozesse beim Spracherwerb ablaufen, die bei den LernerInnen verschieden und durch Unterricht steuerbar sind (*variable* Prozesse). Ähnliche Ergebnisse hatten auch Studien anderer ForscherInnen dieser Zeit im englisch-, schwedisch- und französischsprachigen Raum für diese Zweitsprachen erbracht.⁴ Als Beleg für invariante Strukturen im Englischen konnte beispielsweise beobachtet werden, dass EnglischlernerInnen die Verb-Endungen auf *-ing* (*have – having*), Pluralformen (*cat – cats*) und Kopula (*I am fine*) in der Regel bereits erworben haben, bevor sie in der Lage waren, Hilfsverben (*was born*), die Vergangenheitsformen von unregelmäßig gebeugten Verben (*come – came*) oder regelmäßig gebeugten Verben (*want – wanted*) zu verwenden (Macaro 2003:25). Diese Ergebnisse ließen darauf schließen, dass der Erwerb invarianter Prozesse wie ein stufenweiser Aufbau von Wissen funktioniert, bei dem eine höhere Stufe erst erreicht werden kann, wenn das Wissen der niedrigeren Stufen bereits erworben wurde. Der amerikanische Forscher Krashen prägte 1983 im Englischen für solche – nach einem ‚inneren‘ oder vordefinierten Lehrplan in LernerInnen ablaufenden – Erwerbsprozesse den Begriff *natural order of acquisition* (natürliche Spracherwerbsreihenfolge; vgl. Krashen/Terrell 1983). Als ‚natürlich‘ sind diese Prozesse zu verstehen, weil auch SprachenlernerInnen, welche sich die Sprache frei von Unterricht in einer natürlichen Umgebung aneignen, sie in der beobachteten Reihenfolge erwerben. Die Antwort auf die Frage, was das Wissen um die Erwerbsstufen für die Interpretation von Fehlern in der Interlanguage bedeutet, liegt in der hierarchischen Anordnung einer solchen natürlichen Erwerbsreihenfolge: Da eine Stufe im Sprachlernprozess erst dann erreicht werden kann, wenn die vorhergehenden Stufen bereits beherrscht werden, können Fehler als ein Zeichen für den aktuellen Stand im Spracherwerbsprozess gelten. Verwenden also beispielsweise LernerInnen im Englischen häufiger in fehlerhafter Weise Phrasen mit unregelmäßigen Verben im *past tense* (**he comed to my house*), kann man bei diesen LernerInnen trotzdem vom Beherrschen von Phrasen auf niedrigerer Stufe, z. B. das Verwenden von Kopula (*we are tired*) oder *present continuous*-Bildungen mit dem Suffix *-ing* (*he is bleeding*) ausgehen. Fehler in der Interlanguage können genauen BeobachterInnen somit sagen, auf welcher Stufe im Spracherwerb sich LernerInnen gerade befinden und welche vergangenen Stufen sie demzufolge schon erklommen haben.

⁴ Für das Englische sind hier z. B. die Untersuchung von Dulay/Burt (1974) und von Bailey/Madden/Krashen (1974) wichtig, für das Französische ist die Untersuchung von Bautier-Castaing (1977) und Harris (1988) zu nennen.

Nach Krashens Hypothese der Natural Order und laut den Annahmen der Theorie zum Hypothesen-Testen kann man anhand der beobachteten Fehler in der Interlanguage demzufolge einschätzen, was SprachlernerInnen schon beherrschen und für welche grammatischen, syntaktischen oder sonstigen sprachlichen Phänomene sie im Begriff sind, Regeln zu bilden und diese mit jedem Anwendungsversuch zu festigen oder zu erweitern. Somit bietet die genaue Beobachtung von Interlanguage-Fehlern für LehrerInnen auch eine Chance, die Lernenden durch passende Übungen optimal bei ihrem Erwerb zu unterstützen und ihre sprachlichen Äußerungen nach dem zu bewerten, was sie tatsächlich schon beherrschen und beherrschen können.

Im folgenden Kapitel wird nun näher auf die invarianten Prozesse im Spracherwerb eingegangen, da sie für die LehrerInnenbeobachtung und -einschätzung der Sprachkompetenz von besonderer Wichtigkeit und Aussagekraft sind. In Anlehnung an die Überlegung, dass sich invariante Sprachprozesse immer stufenweise bei LernerInnen entwickeln, können mit ihrer Hilfe so genannte Erwerbsstufen für eine Sprache definiert werden. Solche Erwerbsstufen werden im Folgenden am Beispiel des Deutschen näher erläutert.

3. Die Erwerbsstufen der deutschen Sprache

Die Natural-Order-Hypothese von Krashen war eine der grundlegenden Ausgangsüberlegungen für die *Processability Theory* von Pienemann. Eine weitere wichtige Basis für Pienemanns Ideen bildete aber die bereits oben erwähnte ZISA-Studie, die Pienemann gemeinsam mit seinen Forscherkollegen Clahsen und Meisel durchführte.

Die ZISA-Forscher stellten fest, dass der Erwerb von verschiedenen Satzkonstruktionen zu den so genannten invarianten Prozessen des Spracherwerbs im Deutschen gehört, sich also nach einer ganz bestimmten Reihenfolge bei allen Lernenden der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch vollzieht und nachweisen lässt. Ausgehend von dieser Erkenntnis befassten sich die Forscher genauer mit den einzelnen Stufen auf syntaktischer Ebene und definierten verschiedene syntaktische Konstellationen, die jeweils eine Erwerbsstufe markieren. Bei ihrer Definition von einzelnen Erwerbsstufen des Deutschen orientierte sich die ZISA-Studie an der Wortstellung im Satz. Als zentrales Element der Stufen betrachteten sie dabei die finite Verbform und seine zugehörige Verbanhänge. Insgesamt definierten sie in Abhängigkeit zur Verbstellung im Satz fünf verschiedene Stufen, die ihrer Meinung nach nur in einer hierarchischen Reihenfolge nacheinander erworben werden können. Diese Stufen wurden im Laufe

der Jahre von Clahsen (1985) und anderen ForscherInnen (z. B. Griefhaber 2004) modifiziert und erweitert. Insgesamt blieben die ForscherInnen aber bei einer fünfstufigen Einteilung für den deutschen Spracherwerb, die im Folgenden näher beschrieben und mit Beispielen⁵ erläutert werden:

Stufe 0 = Bruchstückhafte Äußerungen

Dieser Stufe werden alle ungrammatischen Äußerungen und Äußerungen mit fehlendem Finitum oder Subjekt⁶ zugeordnet. Hierzu zählen auch floskel- oder formelhafte Äußerungen. Ebenso fallen sonstige nicht verstehbare bzw. unlesbare Äußerungen unter Stufe 0.

Beispiele für Äußerungen auf dieser Stufe sind: *aufeinmal ma / Dann gehe zu die maus / Ich auch / Nein / Danke / Mit mein Bruder / Sieben*

Stufe 1 = kanonische Ordnung

Die erste Stufe bilden Hauptsätze mit einer einfachen Abfolge von Subjekt-Prädikat-Objekt, also der Stellung des finiten Verbs an zweiter Position im Satz (Kernsatz). Auf dieser Stufe haben LernerInnen die anfänglichen Einwortäußerungen oder Phrasen ohne ein gebeugtes Verb bereits hinter sich gelassen und das Grundprinzip der deutschen Wortstellung mit einem einfachen gebeugten Verb erworben.

Beispiele für Äußerungen auf dieser Stufe sind: *die Kinder spielen mim ball / der Benjamin hat einen Schlitten / ich ankomme hier in Wuppertal / Die Mutter kommt / Max war von der Schule kaputt / was ist das? / Der Sonn entschuldigt sich.*

Stufe 2 = Separation von Hilfsverb, Modalverb oder Verbvorsilbe und finitem Verbstamm

Auf dieser Stufe vollziehen die LernerInnen den für das Deutsche obligatorischen Schritt der Trennung verschiedener Verpteile (Satzklammer). Nach anfänglicher Hintereinanderreihung (z. B. *er wird gehen nach Hause*) setzen sie nun den infiniten Teil mehrteiliger Verben bzw. trennbare Vorsilben einfacher Verben an das Ende des Hauptsatzes, während die finite Verbform weiterhin im Anschluss dem Subjekt des Satzes folgt.

5 Die Beispiele von Stufe 0 bis 4 stammen aus der ZISA-Studie, aus verschiedenen Sprachdatenerhebungen der EURAC Bozen, sowie aus Clahsen (1985) und Griefhaber (2004).

6 Sofern das Subjekt oder Finitum nicht nur aufgrund einer koordinierten Äußerung im zweiten Teilsatz weggelassen wird, wie bei *,er rannte zum Bus und stieg ein‘*.

Beispiele für Äußerungen auf dieser Stufe sind: *alle Kinder muss die pause machen / mit mein Bruder ich habe sieben monat gewohnt / er hat das Banan gestoln / er schupfte die Wase runter / ich bring noch Legos mit*

Stufe 3 = Inversion (Vertauschung) von Subjekt und finitem Verb

Auf dieser Stufe vertauschen die LernerInnen nun in allen Fällen, bei denen die erste Position im Satz bereits durch ein Adverb (z. B. *heute, dann, dort*) oder eine Adverbiale (*an einem schönen Tag, als er es hörte*) besetzt ist, regelgerecht die Abfolge von Subjekt und finitem Verb. Auf diese Weise verbleibt das gebeugte Verb an der zweiten Position im Satz, während das Subjekt ihm folgt.

Beispiele für Äußerungen auf dieser Stufe sind: *dann hat sie wieder die knoch ge-bringt / in die große Schule kann man englisch lerne / Da ist der Papa / Und dann hat der Hund äh* gesessen / jetzt ist die Torte fertig / da kamm ein kleiner Junge herein / mit einer maschiene machte er ein Küche*

Stufe 4 = Endstellung des finiten Verbs in Nebensatzkonstruktionen

Clahsen selbst stellte 1985 den in der ZISA-Studie ursprünglich definierten Stufen eine weitere distinkte Stufe hinzu, welche auch die Bildung von Nebensätzen berücksichtigt. Nachdem die verschiedenen Varianten der Verbstellung in Hauptsätzen auf Stufe 1 bis 3 erworben wurden, beginnen LernerInnen auf dieser Stufe die Bildung von Nebensätzen zu verstehen. Das neue Merkmal dieser Stufe ist die Regel, dass in mit unterordnenden Konjunktionen eingeleiteten Satzteilen, wie z. B. *dass, weil, nachdem*, der finite Verbteil ganz an das Ende des untergeordneten Teilsatzes verschoben werden muss (Spannsatz). Gleichzeitig rückt das Subjekt an die erste Position nach der Konjunktion.

Beispiele für Äußerungen auf dieser Stufe sind: *..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist / ..., wie ich meine Sorgen gehabt habe. / ... das ir Sonn das war. / ... der Fritz haiste.*

Im Laufe der Zeit wurden die in der ZISA-Studie ermittelten Stufen durch weitere Studien evaluiert, wobei in manchen Untersuchungen (z. B. Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer 2000) auch eine veränderte Abfolge der Stufen vorgeschlagen wurde. Alle Untersuchungen, die sich mit dem Erwerb von Wortstellungen und Satzkonstruktionen in einer bestimmten Reihenfolge beschäftigten, zeigten aber eine wichtige Tatsache über die Art und Weise, wie eine Sprache erlernt wird: Je weiter LernerInnen im Spracherwerb fortgeschritten sind, desto komplexer werden die

Sprachstrukturen, die sie beherrschen. Diese stufenweise und invariante Entwicklung der Kompetenzen von Wortstellungsmustern im Satz ließ sich nicht nur für das Deutsche, sondern auch in anderen Sprachen beobachten. Für das Schwedische erstellten beispielsweise Håkansson/Pienemann/Sayehli (2002) fünf verschiedene Erwerbsstufen, die sich auf die Stellung des Negationspartikels und die Inversion von Subjekt und finitem Verb im Satz beziehen. Auch im Englischen als Zweitsprache ermittelten Mackey und Philp (1998) fünf Stufen für den Erwerb von verschiedenen englischen Fragesatzformen.

Diese Einsichten deuteten darauf hin, dass sich Sprachlernende Stufe für Stufe aufwärts von einer einfachen Sprache hin zu einer immer komplexer werdenden Sprache bewegen. Diese simple, aber doch weitreichende Erkenntnis gab SprachwissenschaftlerInnen wie Pienemann Anlass zu der Frage, ob diese natürliche Ordnung des Spracherwerbs durch Sprachunterricht verändert werden kann.

4. Teachability Hypothesis

Nach den Ergebnissen der ZISA-Studie und vergleichbaren Studien in anderen Sprachen zeichnete es sich für den Sprachunterricht als sinnvoll ab, die natürliche Erwerbsreihenfolge im Lehrplan zu berücksichtigen oder sie gar zu adaptieren. Eindeutige Belege darüber, dass sich invariante Spracherwerbsprozesse entgegen der natürlichen Spracherwerbsreihenfolge in irgendeiner Weise durch formalen Unterricht beeinflussen oder gar optimieren lassen, stand allerdings noch aus. Pienemann (1984) formulierte mit seiner *Teachability Hypothesis* – eine Hypothese zur Lehrbarkeit von Sprache – eine erste Idee zu dieser Überlegung.

Um sich in die Lage von Lernenden hineinzuversetzen, sollten sich Lehrende Folgendes fragen: Was bedeutet es für LernerInnen des Deutschen, wenn sie beispielsweise beim Lesen oder Hören mit Phrasen wie *„das Heft bringen morgen bitte alle Kinder wieder mit“* der Stufe 3 konfrontiert werden, obwohl sie selbst erst einfache kanonische Sätze wie *„er hat einen Ball“* der Stufe 1 bilden können? – Im schlimmsten Fall werden sie die Aussage des Satzes nicht verstehen und falsch auf die Aufforderung reagieren. Im günstigen Fall verstehen sie die Aufforderung aus dem Kontext, aber sie sind selbst noch nicht in der Lage, strukturell ähnliche Sätze wie *„dann wirft er einen Ball“* (Stufe 3) zu bilden. Bleibt die Frage: Ist es vielleicht möglich, Lernenden das Bilden von Sätzen mit komplexerer Struktur, als es ihrer derzeitigen Erwerbsstufe entspricht, beizubringen, wenn man diese gezielt trainiert?

In seiner Teachability Hypothesis vertritt Pienemann die Auffassung, dass Unterricht für die Unterstützung des Erwerbs von invarianten Prozessen nur dann effektiv sein kann, wenn die LernerInnen auch in einem natürlichen Kontext kurz davor stehen, die unterrichteten Gegenstände zu erwerben (Pienemann 1986:60). Dabei dienen die bereits erworbenen Strukturen den Lernenden als Fundament, auf dem sie neue Strukturen aufbauen. Ein gut geplanter Unterricht sollte deshalb laut der Teachability Hypothesis auf Strukturen abzielen, die nur eine Stufe über der von LernerInnen schon beherrschten Stufe liegen (Macaro 2003:26). Untermauert werden konnte diese These in einigen Experimente zu verschiedenen Sprachen, in denen durch gezielten Sprachunterricht versucht wurde, die natürliche Erwerbsordnung zu umgehen oder einige Stufen zu überspringen.

Zum Beispiel unterteilten Mackey und Philp in ihrer Studie von 1998, in der sie den stufenweisen Erwerb bestimmter Fragesatzformen untersuchten, erwachsene Englisch-ZweitsprachlerInnen in eine ‚fertige‘ Gruppe und eine ‚nicht fertige‘ Gruppe. Die LernerInnen der ‚fertigen‘ Gruppe waren auf der für das Englische festgelegten Spracherwerbsstufe 3 und damit hypothetisch bereits kurz vor der Bildung von Fragen wie ‚*Is there a dog on the bus?*‘ (Erwerbsstufe 4). Die ‚nicht fertige‘ Gruppe bestand dagegen aus LernerInnen auf der Spracherwerbsstufe 1, welche nur einfache Fragen wie z. B. ‚*A boy throw ball?*‘ durch eine veränderte Intonation bilden konnten und damit nach der Theorie von Pienemann noch nicht dazu bereit waren, Sätze auf Stufe 4 zu erlernen. Beide Gruppen wurden über einen längeren Zeitraum unterrichtet und ihre Fragesätze wurden mit Fragekonstruktionen auf Stufe 4 berichtigt. Dabei fanden die Forscherinnen heraus, dass die LernerInnen der ‚fertigen‘ Gruppe es signifikant öfter schafften in die höhere Stufe 4 zu wechseln als die LernerInnen der ‚nicht-fertigen‘ Gruppe. Dieses Ergebnis bekräftigt die Aussage der Teachability Hypothesis, dass Unterricht nur dann sinnvoll ist, wenn die LernerInnen in ihrer sprachlich kognitiven Entwicklung kurz vor dem ‚Durchbruch‘ zur unterrichteten Stufe und den entsprechenden Lerninhalten stehen. Pienemann fand in eigenen Experimenten zur Lehrbarkeit des Deutschen sogar heraus, dass sich vorzeitiger Unterricht höherer Strukturen negativ auf den Spracherwerb auswirken kann, weil die LernerInnen dadurch verunsichert werden (Pienemann 1986:72). Demnach ist der Erfolg und Einfluss von Sprachunterricht immer limitiert auf das Lehren von Dingen, für die Lernende bereit sind.

Trotz der Einschränkungen, welche die *Teachability Hypothesis* für den Sprachunterricht macht, kann man davon ausgehen, dass richtig konzipierter Unterricht eine beschleunigende Wirkung auf den Erwerb von Sprache hat. Gerade die variablen Spra-

cherwerbsprozesse, die von LernerIn zu LernerIn verschieden ablaufen (z. B. Artikelgebrauch im Deutschen oder Verwendung von Kopulaverben im Englischen), können sehr gut und frei von zeitlichen oder kompetenzbedingten Barrieren im Unterricht gelehrt werden (Pienemann 1986:61). Aber auch invariante Spracherwerbsprozesse werden durch Unterricht stimuliert oder positiv unterstützt, wenn sich der Lehrplan am individuellen Kompetenzstand der LernerInnen orientiert. Auf diese Weise hat der Unterricht laut Pienemann vor allem auf die benötigte Dauer für den Spracherwerb, die Häufigkeit von Regelverwendungen und die Anwendung der Regeln in unterschiedlichen Kontexten eine positive Wirkung. Deshalb ist es für den Unterricht von großer Bedeutung, dass Lehrpersonen oder auch LehrbuchautorInnen die variablen und invarianten Prozesse des Zweitspracherwerbs kennen. Nur dann können sie einerseits die Sprachkompetenzen der LernerInnen einschätzen und andererseits sowohl den Unterrichtsstoff als auch ihre eigene Verwendung von Sprache den Bedürfnissen der LernerInnen anpassen.

5. Zusammenfassung: Was bedeuten die Theorien für den Unterricht?

Die kurze Dauer einer Unterrichtsstunde und das vom Lehrplan vorgeschriebene Arbeitspensum macht es oft nicht leicht, den Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse oder einer größeren Gruppe für alle LernerInnen individuell zu gestalten. Dennoch ist es für den Erfolg von Unterricht allgemein und für Sprachunterricht im Besonderen wichtig, die Kompetenzen der Lernenden in die Planung des Unterrichts mit einzubeziehen und die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft für die Unterstützung eines optimalen Verlaufs des Zweitspracherwerbs im Unterricht zu nutzen. Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie einerseits die Abläufe und Merkmale des stufenweisen Spracherwerbs verinnerlichen, beobachten und deuten müssen und andererseits ihr sprachliches Handeln, sei es bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffes oder bei sonstigen Kommunikationsanlässen, in Einklang mit den Bedürfnissen der LernerInnen gestalten. Als Argument gegen Zeitknappheit und wenige Möglichkeiten, sich in einer großen und sprachlichen heterogenen Gruppe jedem Lerner und jeder Lernerin ausführlich und individuell zu widmen, gilt dabei die Tatsache, dass der bewusste Umgang mit Sprache und die Beobachtung sprachlicher Kompetenzen nicht nur ZweitsprachlerInnen, sondern auch ErstsprachlerInnen bei ihrem Entwicklungsprozess von einer einfachen Sprache hin zu komplexer werdender Sprache zu Gute kommt.

Diehl et al. (2000) weisen in ihrer Publikation, welche die Ergebnisse einer eigenen zweijährigen Studie im Kanton Genf an Primarschulen zusammenfasst, auf einige Regeln hin, die man in Hinblick auf das Vorhandensein von natürlichen Abläufen des Spracherwerbs beim Unterrichten von Sprache(n) und Grammatik berücksichtigen sollte. Als allumfassende didaktische Konsequenz aus den Erkenntnissen der verschiedenen Studien zu den Erwerbsstufen von Sprache sehen sie es dabei an, den Unterricht so zu gestalten, dass „die natürlichen Erwerbsmechanismen zum Zuge kommen können“ (Diehl et al. 2000:378). Daraus ergeben sich in Anlehnung an Diehl (2000) folgende mögliche Schlussfolgerungen für den Unterricht:

- (1) Wie in den Kapiteln zu den Erwerbsstufen und zur Teachability Hypothesis näher erläutert, können neue grammatische Strukturen nur dann verstanden und erlernt werden, wenn vorher die Regeln der vorausgehenden Stufe erworben worden sind. Deshalb sollte sich der Lehrplan – insofern im Unterricht Grammatikwissen bereits explizit vermittelt wird – an den Erwerbsstufen der Sprache orientieren.
- (2) Die Sprache, die von Lehrenden im Unterricht verwendet wird, sollte dennoch nicht vereinfacht oder reduziert werden, sondern möglichst ‚natürlich‘ sein. Da sich die Erwerbsstufen, laut der Natural Order Hypothesis von Krashen auch in natürlichen Lernumgebungen ohne Unterricht bei allen LernerInnen entwickeln, sind sie selbst dazu in der Lage, aus dem Input alle ‚verstehbaren‘ oder ‚bearbeitbaren‘ Strukturen zu filtern. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Sprache für das Alter der LernerInnen angemessen ist und die Inhalte für sie möglichst interessant gestaltet sind.
- (3) Wie die Ergebnisse zur Überprüfung der Teachability Hypothesis zeigten, kann sich Grammatikunterricht zur falschen Zeit bei den LernerInnen, die noch nicht für den Stoff bereit sind, sogar kontraproduktiv auswirken. Um den Grammatikunterricht an den individuellen Kompetenzen und dem Stand der LernerInnen im Spracherwerb auszurichten, ist binnendifferenzierter Unterricht, bei dem die Lernenden einzeln oder in Gruppen mit dem für sie passenden Stoff konfrontiert werden, von großem Vorteil. Eine solche Differenzierung setzt dabei voraus, dass Lehrpersonen die Sprachstufen der LernerInnen beobachten und ermitteln können. Unterstützend sind für diese Zwecke bereits Verfahren entwickelt worden, die einfach und ohne großen zusätzlichen Zeitaufwand von Lehrpersonen angewendet werden können. Für das Deutsche sei hier beispielsweise auf die *Profilanalyse* von Grießhaber (2004) verwiesen.
- (4) Da Fehler, wie weiter oben im Abschnitt zur Interlanguage näher erläutert wurde, zum Lernprozess gehören und sogar notwendig für die Entwicklung im Spracher-

werb sind, sollten sie im schulischen Kontext differenzierter bewertet werden. Das Tabuisieren von Fehlern in der Schule kann dazu führen, dass LernerInnen möglicherweise auf noch nicht sicher beherrschte Sprachstrukturen oder die Verwendung von neuen Regeln verzichten, um nicht durch schlechte Benotung oder rote Fehlermarkierungen demotiviert zu werden. Daher sollte in der Unterrichtspraxis nur das bewertet werden, was von den Lernenden in der jeweiligen Spracherwerbsphase schon als erworben gelten kann.

Literatur

- Bailey, Nathalie/Madden, Carolyn/Krashen, Stephen (1974): Is there a ‚natural sequence‘ in adult second language learning? In: *Language Learning* 24: 235–243.
- Bautier-Castaign, Elisabeth (1977): Acquisition comparee de la syntaxe du francais par des enfants francophones et non francophones (Compared Acquisition of French Syntax by Francophone and Non-Francophone Children). In: *Études de linguistique appliquée* 27, 19–41.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsgg): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. (Multilingual Matters 18). Clevedon, Multilingual Matters, 283–331.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, 37–53.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grieffhaber, Wilhelm (2004): *Zwischenbericht März 2004. Projekt „Deutsch und PC“*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Håkansson, Gisela/Pienemann, Manfred/Sayehli, Susan (2002): Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. In: *Second Language Research* 18(3), 250–273.
- Harris, Vee (1988): ‚Natural‘ language learning and learning a foreign language in the classroom. In: *British Journal of Language Teaching* 26(1), 26–30.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Macaro, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. London: Continuum.

- Mackey, Alison/Philp, Jenefer (1998): Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? In: *Modern Language Journal* 82(3), 338–356.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *SSLA* 6(2), 186–214.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 86(1/3), 52–79.
- Pienemann, Manfred (1998): Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism* 1(1), 1–20.
- Pienemann, Manfred/Håkansson, Gisela (1999): A unified approach toward the development of Swedish As L2. A processability Account. In: *SSLA* 21, 383–420.

Klassenrauminteraktion

Tore Otterup/Maud Gistedt

(übersetzt aus dem Englischen)

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird erläutert, inwiefern Interaktion und gesprochene Sprache im Klassenzimmer SchülerInnen beim Erlernen einer Zweitsprache unterstützen. Man könnte denken, dass es für Zweitsprachlernende keine große Rolle spielt, was und wie im Klassenzimmer kommuniziert wird, aber das Gegenteil ist der Fall. Die meiste Zeit, die LehrerInnen und SchülerInnen in der Schule verbringen, wird gesprochen. Sprache sollte also auf bewusste und wirkungsvolle Weise eingesetzt werden. Gesprochene Sprache im Klassenzimmer soll sowohl zum Denken als auch zum Lernen anregen und kann, wenn sie von LehrerInnen bewusst eingesetzt wird, eine Brücke zur akademischen Sprache schlagen, die SchülerInnen in der Schule benötigen.

Wygotsky (1986) hebt die Wichtigkeit von Interaktion beim Lernen hervor und sieht Dialog als einen Weg, zum Denken anzuregen. Kinder sollen ermuntert werden, ‚laut zu denken‘ oder, wie Wegerif und Mercer (1996) es formulieren, *Sprache zu erforschen*. Damit meinen sie, dass SchülerInnen Konzepte untersuchen und erläutern, versuchen, eine Idee durch Fragen, Hypothesen oder logische Schlüsse zu formulieren, oder auf die Gedanken anderer reagieren sollen.

2. Interaktion im Klassenzimmer und Zweitsprachlernende

Forschungsarbeiten über den Zweitspracherwerb haben gezeigt, dass Interaktion eine bedeutende Rolle bei der Sprachentwicklung spielt (Ellis 1994; Swain 1995; van Lier 1996). Besonders wichtig ist die Art von Interaktion, bei der jemand erklärt, was er oder sie meint, sich über die Bedeutung austauscht oder neu formuliert, was ausgedrückt werden sollte (Pica/Young/Doughty 1987; Pica 1994). Der *Immersionsunterricht* für Französisch in Kanada, der darauf abzielt, englischsprachige SchülerInnen zu

zweisprachigen SchülerInnen auszubilden, hat gezeigt, dass der linguistische *Output* der SchülerInnen ausschlaggebend für deren Sprachentwicklung ist (Swain 1995). Beim Immersionsunterricht wurde festgestellt, dass englischsprachige SchülerInnen nur dann das Sprachniveau französischsprachiger SchülerInnen erreichten, wenn Französisch als Unterrichtssprache eingesetzt wurde. Sonst, so Swain, hätten die SchülerInnen keinen Anlass, sich ausführlich in der Zweitsprache zu äußern. Sie begründet dies damit, dass SchülerInnen mehr dazu ermutigt werden, in die Sprache einzutauchen, wenn sie diese anwenden anstatt nur zuzuhören.

Swain geht außerdem davon aus, dass SchülerInnen verstärkt dazu angehalten sind, sich verständlich auszudrücken, wenn es die Situation erfordert (*pushed output*). Das bedeutet nicht gezwungenermaßen, dass die Struktur der Sprache im Vordergrund stehen muss, sondern dass die SchülerInnen beim Sprechen so gefordert werden, dass sie sowohl überlegen müssen, *was* als auch *wie* sie es sagen.

Forschungsarbeiten über den Zweitspracherwerb zeigen zudem, dass das erfolgreiche Erlernen der Zweitsprache von der Organisation der Gespräche im Klassenzimmer abhängt. In den meisten Fällen kommunizieren LehrerInnen und SchülerInnen während des Unterrichts in drei Schritten, wobei sich dieses Muster in vielen Klassenzimmern wiederfindet. Die LehrerInnen stellen eine Frage (zu der sie bereits die Antwort wissen), ein Schüler oder eine Schülerin gibt eine Antwort, die oft nur aus einem Wort oder einem kurzen Satz besteht, und als dritten Schritt führt der Lehrer oder die Lehrerin die Antwort aus. Diese Art von Interaktion ist unter *IRF* (*Initiation, Response, Feedback*) oder *IRE* (*Initiation, Response, Evaluation*) bekannt (Mehan 1979).

Das IRF-/IRE-Schema hat die sogenannten *Sicherungsfragen* als Grundlage, die hauptsächlich überprüfen sollen, ob die SchülerInnen die Antwort wissen oder ihre Hausaufgaben gemacht haben. Dieses Schema wird häufig im traditionellen Unterricht angewendet, vor allem, wenn LehrerInnen es als ihre Hauptaufgabe ansehen, Wissen zu vermitteln. *Sicherungsfragen* können in manchen Situationen im Klassenzimmer durchaus sinnvoll sein und in etwas abgeänderter Form den Zweitspracherwerb effektiv unterstützen (Gibbons 2002), was im Folgenden näher erläutert werden soll.

3. Gruppenarbeit und Zweitspracherwerb

Wie oben dargestellt, ist es notwendig, sorgfältig durchdachte Alternativen zum IRF-Schema zu erarbeiten. So fördern beispielsweise Aufgaben, die in Gruppen- oder Partnerarbeit gelöst werden, auf vielfältige Weise das Erlernen einer Sprache. Gründlich vorbereitete Gruppenarbeiten haben viele Vorteile und positive Auswirkungen für den Zweitspracherwerb (Gibbons 2002).

- Die SchülerInnen hören auch andere Personen außer ihre LehrerInnen die Sprache sprechen, was einen vielfältigeren *Input* bewirkt.
- Die SchülerInnen kommunizieren öfter mit Anderen, der *Output* ist also größer.
- Die SchülerInnen hören und lernen in einem bestimmten Kontext. Die Sprache wird sinnvoll für einen konkreten Zweck angewendet.
- Informationen werden auf unterschiedliche Weise ausgetauscht. Beim Fragenstellen, Ideenaustausch und Problemlösen kann es nötig sein, Wörter zu wiederholen, Gedanken neu zu formulieren und Sätze im Kontext zu korrigieren. Auf diese Weise hören die SchülerInnen ähnliche Gedanken auf verschiedene Art und Weise, wodurch das Verständnis erleichtert wird.
- Es gibt mehr Möglichkeiten, relevante Fragen zu stellen, wenn die SchülerInnen eigenständig Wissen erarbeiten oder erklären sollen, was sie meinen. Der *Input* erhöht sich ebenso wie die Chancen auf echte Kommunikation.

Wie also sollten Gruppenarbeiten organisiert sein, damit bestmögliche Ergebnisse erzielt werden? Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen Anregungen von Gibbons (2002) zu Gruppenarbeiten dargestellt, bei denen Sprachentwicklung im Zentrum des Interesses steht.

- *Klare Anweisungen geben*

Anweisungen zu verstehen, die in mehreren Schritten gestellt werden, gehört zu den schwierigsten Hörverständnisaufgaben für Zweitsprachlernende. Während eine einzelne Aufgabenstellung noch keine Verständnisprobleme hervorruft, können sich mehrschrittige Anweisungen als viel zu schwierig herausstellen. LehrerInnen sollten deswegen versuchen, die Aufgaben auf verschiedene Art und Weisen zu stellen. Beispielsweise kann, nachdem die Arbeitsschritte erklärt wurden, ein Schüler oder eine Schülerin gebeten werden, die Aufgabenstellung für die Klasse zu wiederholen. Es wird empfohlen, die Anweisungen gleichzeitig an die Tafel zu schreiben. Auch Arbeitsblätter helfen den SchülerInnen, sich die Arbeitsschritte zu merken.

- *Interaktive Aufgaben stellen*

Die Gruppenarbeit muss erfordern, dass die SchülerInnen miteinander sprechen, und sie nicht nur dazu *ermutigen*. Angenommen die SchülerInnen sollen mit Insekten arbeiten. Bittet der Lehrer oder die Lehrerin darum, dass sie sich über ein Bild von einem Insekt ‚austauschen‘, gibt es keinen wirklichen Grund zum Unterhalten, weswegen die SchülerInnen es mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht tun. Zwar werden sie zum Sprechen ermutigt, aber die Situation erfordert es nicht. Bekommen hingegen zwei Lernende ein leicht unterschiedliches Bild von dem Insekt und werden gebeten, die Unterschiede zu finden (ohne sich die Bilder gegenseitig zu zeigen), dann *müssen* sie sich miteinander unterhalten, um die Aufgabe zu erfüllen.

- *Klare Ziele formulieren*

Ist die Aufgabe gut durchdacht, kann durch miteinander Sprechen ein Ergebnis erzielt werden. Die SchülerInnen lösen ein Problem und tauschen ihr Wissen untereinander aus. Ihnen sollte von Anfang an klar sein, welche Art von Ergebnis von ihnen erwartet wird.

- *Kognitiv angemessene Aufgaben stellen*

Idealerweise sollte die Aufgabe eine kognitive Herausforderung für die SchülerInnen sein. Kontextgebundene Aufgaben sind im Allgemeinen kognitiv anspruchsvoll. Die LehrerInnen sollten versuchen, neue ZweitsprachschülerInnen in Aufgaben einzubeziehen, die sprachtechnisch nicht zu schwierig sind, wie beispielsweise praktische Experimente. Anfänglich können sie auch gebeten werden, in ihrer Erstsprache zu diskutieren, zu lesen und zu schreiben.

- *Die Aufgaben in das Fach integrieren*

Zweitspracherwerb muss schnell gehen, Erfolg versprechend und gut durchdacht sein. Zweitsprachlernende haben keine Zeit, die Zweitsprache als separates Fach zu lernen, bevor sie diese im Unterricht anwenden. Sie müssen die Zweitsprache mit dem Schuleintritt erlernen, und der Zweitspracherwerb muss Hand in Hand mit dem Lernprozess in anderen Fächern vonstatten gehen. Wie Mohan (2001) richtig formuliert, kann man die kognitive Entwicklung von Zweitsprachlernenden nicht einfach pausieren lassen, während sie die Zweitsprache lernen. Dementsprechend müssen die Aufgaben in allen Fächern möglichst so gestellt werden, dass ihre Bearbeitung sowohl die Sprache als auch die kognitiven Fähigkeiten schult.

- *Alle involvieren*

Die meisten LehrerInnen haben SchülerInnen in ihrer Klasse, die nicht an Gruppenarbeiten teilnehmen wollen. Vielleicht weil sie sich bei dieser Arbeitsweise unbehaglich fühlen oder denken, dass sie nichts beizutragen haben. Ein Lösungsansatz dafür ist, alle SchülerInnen ihre eigene Rolle in der Gruppe finden zu lassen bis sie sich daran gewöhnt haben, auf diese Weise zu arbeiten. Eine Schülerin kann zum Beispiel auf die Zeit achten, während ein anderer Notizen macht, jemand ist dafür verantwortlich, dass die Gruppe beim Thema bleibt, und wieder andere sorgen dafür, dass allen die Möglichkeit gegeben wird, etwas beizutragen.

- *Den SchülerInnen ausreichend Bearbeitungszeit geben*

Die Bearbeitungszeit einer Gruppenarbeit ist wichtig. Wenn SchülerInnen zu viel Zeit gegeben wird, besteht die Gefahr, dass sie diese verträdeln. Wird ihnen zu wenig Zeit gelassen, haben sie keine Möglichkeit, etwas aus der Aufgabe zu lernen. Zweitsprachlernende bewältigen sprachbasierte Aufgaben sehr wahrscheinlich langsamer, da sie mehr Zeit benötigen, um Informationen zu verarbeiten und Antworten zu formulieren.

4. Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen

Bisher wurden Gruppen- und Partnerarbeit als vorteilhafte Sozialformen beim Zweitspracherwerb vorgestellt. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen es sinnvoller ist, dass die ganze Klasse zusammen arbeitet und die LehrerInnen ihren traditionellen Platz vor der Klasse einnehmen. Wie bereits beschrieben ist diese Sozialform nicht die beste für Zweitsprachlernende, weil sie weniger und kürzer zu Wort kommen. Dennoch kann es auch in Unterrichtsstunden, in denen das Gespräch von vorne geleitet wird, ein ausgewogenes Gesprächsverhältnis geben, bei dem die SchülerInnen oft die Gelegenheit zum Sprechen bekommen.

Gibbons (2002) beschreibt, wie die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht effektiv beim Zweitspracherwerb helfen kann. Sie beschreibt *Scaffolding* und geht dabei vor allem auf die Rolle der LehrerInnen ein. Der Begriff *Scaffolding* wurde von Wood, Bruner und Ross (1976) in ihrer Studie über Kommunikation zwischen Eltern und kleinen Kindern geprägt. Mit *Scaffolding*, zu deutsch ‚Gerüst‘ ist gemeint, dass jemand so lange wie nötig helfend unterstützt und eingreift, die Unterstützung aber sein lässt, sobald es möglich ist. Wie auf einer Bau-

stelle, auf der das Gerüst an einer Mauer abgebaut wird, sobald diese alleine stehen kann. Im Unterricht steht der Begriff *Scaffolding* für die vorübergehende, aber notwendige Hilfestellung, die LehrerInnen ihren SchülerInnen bei Aufgaben geben, bis diese schließlich die gleichen Aufgaben ohne Hilfe erfüllen können (vgl. Wygotsky, Zone der nächsten Entwicklung, 1978). Zweitsprachlernende müssen ebenso wie alle anderen SchülerInnen mit kognitiv fordernden Aufgaben konfrontiert werden. Anstatt zu überlegen, wie die Aufgabenstellung vereinfacht werden kann, sollten die LehrerInnen sich Gedanken machen, welche Art von *Scaffolding* die SchülerInnen brauchen, um die Aufgabe zu bewältigen. In einer Unterrichtssituation beispielsweise, bei der ein Gruppenmitglied die Ergebnisse der Gruppenarbeit in der Zweitsprache präsentieren soll, kann die Hilfestellung der LehrerInnen so aussehen, dass sie Gesagtes verdeutlichen, Fragen stellen und dem Schüler oder der Schülerin Strukturen vorschlagen, damit er oder sie sich eigenständig ausdrücken kann. Auf diese Weise können die SchülerInnen mit Unterstützung der LehrerInnen das Ergebnis präsentieren.

Zum Ende des Abschnitts sollen einige Vorschläge von Gibbons (2002) hinsichtlich der Interaktion im Klassenzimmer zwischen LehrerInnen und Zweitsprachlernenden vorgestellt werden.

- *Langsamer vortragen*

„Langsamer vortragen“ bedeutet nicht, dass LehrerInnen weniger schnell sprechen sollen, sondern dass das Gesprächstempo so anzustreben ist, dass die SchülerInnen Zeit haben, darüber nachzudenken, was sie sagen und wie sie es sagen wollen. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder der Lehrer oder die Lehrerin gibt den SchülerInnen mehr Zeit zum Antworten oder lässt das Gespräch sich ausdehnen, bevor er oder sie wiederholt und bewertet, was von den SchülerInnen gesagt wurde.

- *Den ‚dritten Schritt‘ nutzen*

Beim gängigen IRF-Schema sieht der dritte Schritt häufig so aus, dass LehrerInnen die Antwort der SchülerInnen evaluieren oder umformulieren. Es gibt jedoch viele Alternativen, den dritten Schritt zu gestalten. Auf der Grundlage von dem, was die SchülerInnen gesagt haben, können die LehrerInnen um Klarstellung bitten („*Meinst du...?*“), mehr Informationen fordern („*Könntest du das bitte genauer erklären?*“) oder eine weitere Frage dazu stellen („*Passiert das immer?*“, „*Was würde passieren wenn...?*“). Diese Art von Erwiderung fordert die SchülerInnen auf, mehr zu sagen und ihre Antwort weiter auszuführen.

- *Den Antworten der SchülerInnen zuhören*

Es ist wichtig, dass LehrerInnen zeigen, dass sie ihre SchülerInnen verstehen wollen. Das heißt, dass LehrerInnen ihren SchülerInnen wirklich zuhören müssen und nicht nur darauf warten dürfen, dass diese die erwartete, die ‚ideale‘ Antwort geben. Gibbons (2005:23) fasst das so zusammen: Die besten SprachlehrerInnen sind vermutlich diejenigen, die gute ZuhörerInnen sind und ernsthaft daran interessiert, was ihre SchülerInnen ihnen zu sagen haben!

Literatur

- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2005): Mediating learning through talk. In: Lindberg, Inger/Sandwall, Karin (Hrsgg.): *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, 7–26.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mohan, Bernard (2001): The Second Language as a Medium of Learning. In: Mohan, Bernard/Leung, Constant/Davison, Christine (Hrsgg) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Pica, Teresa (1994): Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes? In: *Language Learning* 44, 493–527.
- Pica, Teresa/Young, Richard/Doughty, Catherine (1987): The Impact of Interaction on Comprehension. In: *TESOL Quarterly* 21 (4), 737–758.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, Guy/Seidelhofer, Barbara (ed.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Study in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Herausgegeben und übersetzt von Kozulin, A. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, Rupert/Mercer, Neil (1996): Computers and Reasoning through Talk in the Classroom. In: *Language and Education* 10 (1), 47–64.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.

Methoden des Sprachenlehrens und -lernens: Eine Einführung

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner

1. Grundsätzliche Überlegungen zum Erlernen einer Zweitsprache (vgl. bm:ukk Nr. 6/2010:6ff; s. auch Furch 2010)

Ziele jeder Unterrichtsarbeit mit Kindern mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache sollten folgende sein:

- „Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache“ (bm:ukk Nr. 6/2010:6) soll angebahnt werden.
- Kinder mit anderer Erstsprache sollen sich „zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst nur mündlich, dann auch schriftlich.“ (bm:ukk Nr. 6/2010:6)
- Texte als bedeutsame Formen der Verarbeitung von Sprache sollen verstanden, gelesen, geschrieben und verfasst werden können.
- Arbeits- und Lerntechniken zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch sollen erworben werden.

Im Zentrum der Sprachförderung beim *Erwerb einer Zweitsprache* stehen die Bereiche *Hörverstehen* und *Sprechen*. Weiters sollen *elementare Lese- und Schreibkompetenzen* vermittelt werden.

Das die Unterrichtssprache nicht sprechende Kind soll

- den Sinn einfacher sprachlicher Äußerungen aus dem Sprechkontext erschließen,
- einfache (gesprochene) Texte verstehen und angemessen reagieren,
- sich zu Gehörtem äußern können,
- sich in verschiedenen Sprechsituationen absichtsgemäß und partnerbezogen äußern,
- erzählen und mitteilen,
- Rollen sprechen im szenischen Darstellen.

Weiters sollen Kindern mit einer anderen Erstsprache *vielfältige Begegnungs- und Übungsformen* angeboten werden. Dabei soll auf konsequente *Wiederholungen* geachtet und immer *vom Leichterem zum Schwereren* vorgegangen werden. Es muss ganz speziell auf die *Sprachstrukturen* der neuen Sprache Deutsch geachtet werden.

Dem *Wortschatz* und seiner Erweiterung müssen besondere Beachtung geschenkt werden: Wortbedeutung, Alltagswortschatz, Fachwortschatz, Wortbildung.

Besondere Beachtung sollen *Gehörschulung* und *Aussprache* finden, wobei anfangs eine Gewöhnung an die unterschiedliche Intonation und an den anderen Rhythmus der deutschen Sprache stattfinden muss. Ebenso ist eine besonders gute Artikulation der Lehrenden notwendig.

Das Bedürfnis der Kinder nach *Kommunikation* unterstützt jeden Lernprozess. Es kommt zu einer *Wechselwirkung zwischen sozialer und sachlicher Kompetenz*, was die soziale Eingliederung der Kinder mit Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen in den Klassenverband unterstreicht.

Didaktische Grundsätze wie *Lebensbezogenheit* und *Anschaulichkeit* des Unterrichts sind für das Gelingen einer sprachlichen Integration Voraussetzung.

Der Spracherwerb in der Zweitsprache läuft erfolgreicher ab, wenn auf bereits verfügbare Kenntnisse der Erstsprache und auf eventuell vorhandene Kenntnisse der Zweitsprache zurückgegriffen wird. Deshalb wären Kooperation und Absprachen unter allen beteiligten Lehrpersonen, vor allem mit LehrerInnen des muttersprachlichen Unterrichts, von großem Vorteil, aber auch mit den Eltern des Kindes. Immer wieder sollte die Erarbeitung eines Themas in mindestens zwei Sprachen gleichzeitig erfolgen.

Noch ein Aspekt im Umgang mit Kindern, die eine Zweitsprache erlernen, soll besonders hervorgehoben werden: die entscheidende *Rolle der Lehrperson als Sprachvorbild*. Sie sollte das einzelne Kind möglichst oft ansprechen, besonders deutlich, aber nicht künstlich oder übertrieben artikulieren, das gewohnte Sprechtempo bewusst etwas verringern und das gesprochene Wort bei normaler Intonation und Rhythmisierung mimisch und gestisch unterstützen. Dieses Verhalten hilft Kindern mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache enorm beim Eintauchen in die neue Sprachumgebung.

Ziele jedes Sprachtrainings:

- Ermöglichen einer besseren Verständigungs- und Ausdrucksfähigkeit in der Unterrichtssprache,
- Erleichterung der Integration in den Klassen- und Schulverband durch aktive Kommunikation und Interaktion,

- erste Erfolge sollen hervorgehoben werden und Basis für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sein,
- durch themen- und lehrzielorientierte Sprachförderung soll ein besserer Zugang zum Verstehen der aktuellen Unterrichtsinhalte ermöglicht und den sehr oft auf Sprachschwierigkeiten basierenden Lernproblemen auf Grund der Nichtkenntnis der Unterrichtssprache gezielt bzw. bewusst entgegengewirkt werden.
- Die Klasse sollte als Ort von gemeinsamen Lernerfahrungen verstanden werden. Hier kann partnerschaftliches Unterrichten, vornehmlich im Teamteaching (KlassenlehrerIn, BegleitlehrerIn, ErstsprachlehrerIn), gemeinsames Lernen und eine Verbesserung der Lernbedingungen im Rahmen der Klassengemeinschaft stattfinden.
- Insbesondere in der Schuleingangsphase sind die Kenntnisse in der Erstsprache als Voraussetzung für den schnelleren Erwerb einer weiteren Sprache, in unserem Fall der Unterrichtssprache als Zweitsprache, von Bedeutung.

Das Modell ‚Zweisprachige Alphabetisierung‘ in Elementarklassen – in den frühen 1990er Jahren in Berlin unter Monika Nehr (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988) erprobt und erfolgreich über Jahre hinweg perfektioniert –, in dem die elementaren Fertigkeiten ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ in der jeweiligen Erstsprache erlernt werden und der Wochenstoff muttersprachlich vorbereitet wird, wäre eine reale Chance auf eine nachhaltige Zweisprachigkeit von Kindern. Erst im Anschluss an die muttersprachliche Erstinformation erfolgt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den gleichen Lehrinhalten in der Unterrichtssprache.

2. Einige Prinzipien des frühen gesteuerten Zweitspracherwerbs *(gilt grundsätzlich für alle Kinder)*

- *Das Prinzip der Wiederholung*
Typische Situationen im Unterricht sollen allmählich erweitert werden und immer wieder in der Grundform auftauchen.
- *Das Prinzip der Vorrangigkeit des richtigen Hörens*
Akustische Wahrnehmungsübungen, auch Hör-Verstehensübungen genannt, die spielerische Formen haben und anfangs sehr wenige Sprachkenntnisse in der neuen Sprache erfordern, sind von großem Vorteil. Auch Kombinationen von Sprache und

Instrumenten motivieren besonders junge Kinder, sich im Rahmen von rhythmischen Aktivitäten angstfrei zu fühlen und ohne Hemmungen eine andere Sprache aufzunehmen. Kinder können sich sehr bald am Verhalten der MitschülerInnen orientieren.

- *Das Prinzip der Ermutigung beim Lernen und Umlernen – Vorsicht: Fehlerkorrektur*

Oft sprechen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kaum im Unterricht. Beobachtet man aber diese Kinder in der Pause beim Gespräch mit gleichsprachigen MitschülerInnen, so sind sie meist nicht wieder zu erkennen. Auch im Gespräch mit dem/der muttersprachlichen LehrerIn reden Kinder in ihrer Erstsprache ungezwungen und viel.

Ein hochsensibler Bereich, der mit über Erfolg oder Misserfolg entscheidet, ist die Fehlerkorrektur. So wie Kinder Lesen und Schreiben lernen können, so sind sie auch allmählich in der Lage, Fehler herauszuhören und selbst zu korrigieren.

Wenn sie sich anfangs jeweils nur auf eine bestimmte Fehlergruppe konzentrieren sollen, dann lernen die Kinder dadurch auch Kategorien zu bilden und auf sprachliche Unterschiede zu achten. Fehlerkorrektur durch MitschülerInnen setzt voraus, dass die KlassenkameradInnen es tatsächlich richtig wissen und dass sie die Korrektur in einer Art und Weise vorbringen, die von den Betroffenen angenommen werden kann.

- *Das Prinzip der spielerischen Vermittlung*

Gedichte, Reime, Rätsel, Lieder, Pantomime, Handpuppen und Zungenbrecher motivieren Kinder auf spielerische Art eine Zweitsprache zu lernen. Das z. B. für türkische Ohren ungewohnte lange ‚e‘ wird beim altbewährten Kreisspiel ‚Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...‘ fast zwangsläufig durch die steigende Intonation beim Wort ‚leer‘ provoziert.

In der Teamarbeit mit muttersprachlichen LehrerInnen stellt sich am Beginn der ersten Klasse die Frage, ob gemeinsam etwas gesungen oder getanzt werden soll. Besonders für Kinder, die keinen Kindergarten oder keine Vorschulklasse besucht haben, ist diese Art des gemeinsamen Erlebnisses von großer Bedeutung. Kinder lernen beim Singen von Liedern die richtige Wort- und Satzmelodie. Sie können, wenn der Rhythmus stimmt, auch keine Sprossvokale hinzufügen, weil das den Rhythmus verändern würde.

Handpuppen, egal wie sie aussehen, werden von Kindern sofort akzeptiert und herzlich angenommen. Im Gespräch mit solchen Puppen vergessen junge Kinder normalerweise ihre Unsicherheiten in der neuen Sprache, sind sprechfreudig und hemmungslos.

Pantomimische Übungen geben allen Kindern die Möglichkeit sich da einzubringen, wo ihre Stärken liegen. SchülerInnen, die verbal noch unsicher sind, kommen auf der nichtverbalen, pantomimischen Ebene zu ganz erstaunlichen Höchstleistungen.

Ein Fernsehapparat aus Karton motiviert Kinder enorm zum Erbringen von sprachlichen Höchstleistungen. Jedes Schulkind kann sich hinter dem Gerät so darstellen, wie es seinen sprachlichen Fähigkeiten und seiner Phantasie entspricht, gleichzeitig schlüpft es in eine andere Rolle und ist dadurch nicht mehr die gleiche Person, sondern eine mit anderen Gefühlen, mit anderen Beziehungen und Phantasien.

3. Zusammenfassung didaktischer Überlegungen im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Zweitsprache

- *Gesamtpersönlichkeit des Kindes:*

Die Gesamtpersönlichkeit jeden Schulkindes mit all den kognitiven, emotionalen, sozialen und aktionalen altersadäquaten Bedürfnissen sollte geachtet, beachtet und weitergebildet werden.

- *Sprache als zentraler Punkt in jedem Unterrichtsgeschehen – fachunabhängig:*

Sprache sollte in allen Bildungs- und Erziehungsbereichen im Vordergrund stehen.

- *Genaueres Beobachten der sprachlernenden Kinder:*

Beim aktiven Sprachhandeln sollte die Lernergruppe im Auge behalten werden (Notizen machen, als Lehrperson genau zuhören!).

- *LehrerInnensprache:*

Die LehrerInnensprache sollte durch die Verwendung begrenzter Redemittel in wechselnden Kommunikationssituationen zur Aktivierung der individuellen kindlichen Spracherwerbsmechanismen variabel sein.

- *Situatives, handlungsorientiertes und anschauliches Lernen:*

Die Zweitsprache sollte durch situatives, handlungsorientiertes und anschauliches Lernen vermittelt werden.

- *Lerntypen berücksichtigen:*
Die unterschiedlichen Lerntypen (akustisch, optisch, haptisch...) sollen durch Medien- und Methodenwechsel berücksichtigt werden.
- *Imitatives Lernen:*
Unbewusst imitatives Lernen der Kinder sollte möglichst häufig bewusst durch die LehrerInnen provoziert werden.
- *Hörverständnis:*
Hörverständnisschulung sollte durch ein erweitertes Angebot an Redemitteln im Vordergrund stehen.
- *Natürliche Sprechanlässe:*
Natürliche Sprechhandlungssituationen sollten bewusst geschaffen werden.
- *Ausspracheschulung:*
Eine gezielte Ausspracheschulung zur Vermeidung phonetischer Interferenzen sollte stattfinden.
- *Wiederholung:*
Wiederholungen eines begrenzten Struktur- und Wortschatzes mit einer ständigen Erweiterung des Anwendungsbereichs wären unumgänglich.

Lehr- und Lernmethoden

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner

1. Grundsätzliches zu Methoden

Definition

Methoden sind Verfahren, die helfen, dass sich SchülerInnen, aber auch Lehrpersonen mit einem Thema so auseinandersetzen können, dass sie dabei neue Einsichten und Kompetenzen erlangen. Methoden sind deshalb unter anderem für die Wirksamkeit und Attraktivität von Unterricht bedeutend, nicht zuletzt, weil besonders ansprechende Methoden SchülerInnen motivieren können. Dies soll allerdings nicht heißen, dass sie ein Allheilmittel gegen langweilige Unterrichtssequenzen wären (vgl. Gugel 1997:10).

Methodenkompetenz als Kern für handlungsorientierten Unterricht

Wenn Lehrpersonen in ihrem Unterricht handlungsorientierte Methoden einsetzen wollen, so setzt dies ein hohes Maß an Offenheit und Experimentierfreudigkeit sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den SchülerInnen voraus. Werden neue Methoden ausprobiert, so wird die Sicherheit im Umgang mit diesen erst durch den Erwerb von Methodenkompetenz erreicht.

Doch worum handelt es sich bei der Methodenkompetenz? Generell gesagt handelt es sich hierbei nicht nur um Kenntnisse über die einzelnen Methoden, die im Anschluss kurz dargestellt werden, sondern umfasst vielmehr fünf Bereiche (vgl. Gugel 1997:11):

1. Methode kennen und gezielt einsetzen

Damit Methoden gezielt in den unterschiedlichen Lernprozessen eingesetzt werden können, sind die Kenntnisse über die verschiedenen Methoden und deren Auswirkungen auf die Lernenden notwendig. So ist ein kritisches Betrachten der unterschiedlichen Methoden sowie ein gezieltes Auswerten und Einsetzen erst möglich.

2. *Mit Emotionen umgehen können*

Viele Methoden unterstützen nicht nur die angestrebten Lernprozesse, sondern auch die Emotionen aller Beteiligten. Mit diesen gilt es deshalb förderlich umzugehen.

3. *Mit Gruppensituationen umgehen können*

Im handlungsorientierten Unterricht entstehen durch die Auflösung des Frontalunterrichts (Klein-) Gruppen, die einen anderen Umgang miteinander verlangen.

4. *Kommunikation verstehen*

Bei handlungsorientierten Methoden ist die Kommunikation unter- und miteinander sehr wichtig. Deshalb gilt es, Kommunikationsabläufe transparent zu gestalten und genau zu definieren. Es soll die kommunikative Kompetenz unterstützt und gefördert werden.

5. *Das Thema nicht aus den Augen verlieren*

Oft entsteht auf Grund der eingesetzten Methode eine Eigendynamik, sodass es passieren kann, den eigentlichen Zweck aus den Augen zu verlieren. Deshalb ist es wichtig, die Methode in Zusammenhang mit dem Thema auszuwählen.

Anforderungen an Methoden nach Gugel (1997)

Bei der Auswahl und der Anwendung von Methoden sollten Mindeststandards erfüllt werden, die auf pädagogischer Ebene folgende Punkte berücksichtigen sollten:

- Inhalte und Methoden knüpfen an das Vorwissen, die Einstellungen und die Erwartungen der Kinder an.
- Die Methodenauswahl berücksichtigt die spezifische Zusammensetzung der Kindergruppe.
- Methoden tragen dazu bei, die Lernbereitschaft der Kinder zu wecken und zu erhalten.
- Methoden fördern die Eigeninitiative und selbst organisierte Lernprozesse.
- Sie ermöglichen Selbstreflexion und Handeln.
- Sie fördern eine mehrdimensionale Sichtweise von Problemen.
- Sie sind auf Dialog ausgerichtet.
- Sie berücksichtigen, dass Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ geschieht.
- Methoden ermöglichen eigene Kompetenzerlebnisse.
- Sie sind mit der Offenheit von Lernprozessen und nicht mit geschlossenen Lernmodellen vereinbar.
- Sie tragen dazu bei, dass die Kinder Methodenkompetenz erreichen (vgl. Gugel 1997:12)

Grenzen der Anwendung von Methoden (Gugel 1997)

- *Methoden ersetzen fehlende Inhalte nicht*

Methoden haben stets ‚dienende‘ Funktion, d. h. sie stehen nicht im Mittelpunkt und streben die Auseinandersetzung mit den Inhalten an.

- *Methoden dürfen bestehende Konflikte nicht überspielen*

Immer wieder kann es zwischen allen Beteiligten zu Konflikten kommen. In solchen Situationen gilt es, passende Methoden zu finden und einzusetzen, die den Konflikt sichtbar und diskutierbar machen. Es sollte nicht mit Hilfe von Methoden versucht werden, Konflikte zu überspielen.

- *Methoden gleichen mangelnde Kompetenz nicht aus*

Für ein Gelingen von Unterrichtssequenzen sind fachliche und methodische Kompetenzen notwendig. Methoden sollten nicht eingesetzt werden, um über einen eventuellen Mangel in diesen Bereichen hinwegzutäuschen.

- *Methoden sind kein Selbstzweck*

Methoden sollten nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden.

Kriterien für die Methodenauswahl

Bei der Auswahl der Methoden sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- die Gruppe: Größe, Alter der SchülerInnen, Vorerfahrungen und soziales Umfeld der Kinder etc.
- das Umfeld: zur Verfügung stehende Zeit, Räumlichkeiten, technische Ausstattung etc.
- das Thema: Inhalte, Fragestellungen und Probleme, Lernziele etc.
- die durch die Methode erwartete Leistung: Einzel- oder Gruppenarbeit, Auflockerung oder Vertiefung etc. (vgl. Gugel 1997:14)

Methoden für einen kindgerechten Spracherwerb

Betrachtet man die unterschiedlichen Methoden, so lassen sie sich drei Grundgruppen (nach Bönsch 2009:42) zuordnen:

Das klassische Lehrkonzept, das durch das Vortragen, Vormachen und Vorführen bestimmt wird: Diese Methoden sind in den Schulen dominant, doch sind KritikerInnen der Auffassung, dass sie dem schülerorientierten Unterricht nicht gerecht werden (vgl. Bönsch 2009:42).

Die zweite Grundgruppe von Methoden fasst Bönsch (2009) unter dem Begriff „Organisation des Lernens“ (Bönsch 2009:43) zusammen. Hierbei handelt es sich um Arrangements der unterschiedlichen Programmierungen, wobei Bönsch (2009) alle gedruckten und computergesteuerten Lernprogramme sowie schriftlichen Arbeitsmittel wie Lernkarteien Programmierungen nennt (vgl. Bönsch 2009:45). So finden handlungs- und problemorientiertes Lernen, entdeckendes und erforschendes Lernen sowie stimulative Lernsituationen statt.

Die dritte Grundgruppe wird als „kommunikatives und offenes Lernen“ (Bönsch 2009:44) bezeichnet. Hierbei geht es darum, dass SchülerInnen selbstständig und kooperativ lernen. Mit Hilfe von Wochenplänen, Projektarbeiten oder freien Arbeiten lernen die Kinder selbstbestimmt und -organisiert zu arbeiten (vgl. Bönsch 2009:44).

LehrerInnenvortrag

Der Lehrvortrag ist eine „geschlossene sprachliche Darstellung“ (Apel 2009:220). Im Vordergrund bei der Verwendung dieser Methode steht die Vermittlung von Informationen. Der Erfahrungshorizont der Lernenden soll erweitert werden. Gleichzeitig sollte der Vortrag aber auch zu selbstständigem Lernen anregen, die Lernenden herausfordern und zu eigenem Denken anstoßen sowie Interesse und Betroffenheit auslösen. Der Einsatz von medialen Hilfen fördert durch die Verbindung von Hören und Sehen die Informationsverarbeitung (vgl. Apel 2009:220).

„Grundsätzlich ist die anregende, abwechslungsreiche, persönlich gestaltete Darbietung ein wichtiges Moment des Lehrvortrags. Generell gilt: Ein erfolgreicher Lehrvortrag erfordert

- inhaltliche Qualität der Präsentation,
 - methodische Qualität der Vermittlung,
 - geschickten Medieneinsatz und
 - die Beherrschung der unterrichtlichen Situationen.“
- (Apel 2009:220f.)

Eine ‚modernere‘ Form des Frontalunterrichts ist der „integrierte Frontalunterricht“ (Bönsch 2009:47). Hier werden Vermittlungen durch die Lehrperson mit eigenständiger Bearbeitung von Themen durch die Kinder kombiniert.

Impulsunterricht (Aufzeigen eines Sachverhaltes mit Hilfe von Medien oder Texten) veranschaulicht einen Sachverhalt, der dann gemeinsam genauer betrachtet wird.

Außerdem sollte den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, eigenes Vorwissen in den Unterricht einfließen zu lassen (vgl. Bönsch 2009:47).

Prengel (2009) schlägt eine Öffnung des Frontalunterrichts hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit durch den Einsatz begrenzter Arbeitsphasen vor: Im differenzierenden Frontalunterricht wird somit einleitend und abschließend ein Lehrvortrag durch die Lehrperson oder die SchülerInnen gemacht oder ein Fragen entwickelndes Unterrichtsgespräch geführt. Dazwischen finden differenzierende Einzel- und Gruppenarbeiten statt (vgl. Prengel 2009:172).

Der LehrerInnenvortrag eignet sich besonders für die Einführung in ein Thema und die Problempräzisierung. Die Lehrperson ist hier quasi StellvertreterIn eines Experten bzw. einer Expertin zum Thema, die Hintergrundinformationen für die weitere Erarbeitung liefern.

2. Problem-Based Learning: Diskursives Lernen im Klassenverband und in der Arbeitsgruppe

In der konstruktivistischen Lerntheorie ist Lernen ein aktiver und sozialer Prozess.

Im Problem-Based Learning (kurz PBL) erwerben LernerInnen Grundlagenwissen selbst. Im Zentrum steht dabei eine authentische Situation aus ihrem Berufs- oder Schulalltag. Das Vorwissen der LernerInnen stellt beim PBL eine wichtige Ressource dar, mit der weiter gearbeitet wird, und damit ist diese Methode bestens geeignet für den Umgang mit Heterogenität – LernerInnen lernen voneinander und miteinander.

Definition und Information

In der expliziten Flexibilität liegt die Stärke von PBL und daher ist es schwierig PBL präzise darzulegen. Barrows (2000) erkannte diese unklare Begrifflichkeit und versuchte eine Darstellung: „Die Fähigkeit Probleme lösen zu lernen, zählt zu den entscheidenden Merkmalen menschlicher Intelligenz. Sie ist direkt mit Lern-, Kommunikations- und Teamfähigkeit verbunden. Sie weist darauf hin, dass die meisten Probleme im Arbeitsalltag und im Leben ‚ill-structured problems‘“ (Barrows 2000) sind und folgende Merkmale aufweisen:

- Information wird benötigt, um Zusammenhänge zu erkennen.
- Es gibt mehrere Wege, an Informationen zu kommen; es muss gefragt, ausprobiert, experimentiert ... werden.

- Sollen neue Informationen verfügbar sein, dann kommt es zu einer Verlagerung des Problems.
- Es gibt keine Sicherheit, ob das Problem richtig analysiert, gelöst ... wurde.

PBL ist ausgerichtet auf die praktischen Bedürfnisse der Lernenden. Es geht um die Entwicklung und Erprobung von Strategien, die sich im Umgang mit teilweise vielschichtigen Problemen bewähren.

„Durch Lernen über einen Problemlöseprozess entwickelt sich aktives Wissen, wobei Zusammenhangsdenken angebahnt wird. Dieses Wissen kann in die Lebens- und Arbeitswelt übertragen und angepasst werden. Neben der Beantwortung von Fragen erhält das gezielte Vorgehen immer mehr Gewicht. Für das Erarbeiten und Aneignen von Lösungsstrategien ist das PBL geeignet. Eine Begleitung und Reflexion unterstützen diesen Prozess.“
(Barrows 2000)

Die PBL-Methode in der Arbeitsgruppe

Unterricht und Lernen wird im Geiste des Problemlösens gestaltet. Die selbstständige Stoffearbeitung erfolgt in Kleingruppen, beispielsweise nach der Sieben-Schritt-Methode (in Anlehnung an das *McMaster Modell*)

- Begriffsklärung (Habe ich alles verstanden?)
- Problemdefinition (Was ist da los?)
- Problemanalyse (Hypothesen bilden, Brainstorming)
- Hypothesen werden systematisiert (Festlegung von Themen, Lernzielen)
- Suche und Auswertung von Material
- Austausch und Diskussion von Ergebnissen
- Ergebnisse werden analysiert (Kontrolle, ob Ziele und Verständnis erreicht wurde)

Die Arbeit in kleinen Gruppen (4–8 oder 8–12) ist lerntheoretisch und praktisch begründet. Die Ressourcen der einzelnen Gruppenmitglieder sollen genutzt werden. Das Lernpotenzial im Lernprozess ist umso größer, je unterschiedlicher die einzelnen TeilnehmerInnen sind. Angesichts des alltäglichen Umgangs mit Verhaltensweisen unterschiedlicher Menschen „ist eine konstruktiv-diskursive Begegnung mit dem scheinbar ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ eine gute Gelegenheit, Vorurteile abzubauen“ (Barrows 2000). Kompetenzen wie Vertrauen, Solidarität, Empathie, Zuhören, Erklären, Vergleichen, Diskutieren, Aushalten, Annehmen von Widersprüchen etc. werden gestärkt und kreatives kritisches Denken wird gefördert. Die Gruppe ermöglicht, un-

terschiedliche Rollen geschützt wahrzunehmen, um auf diese Art und Weise andere Perspektiven zu erleben. „Das Einüben autonomen Herleitens von neuem Wissen mit gleichzeitiger Reflexion als Metakognition verstärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.“ (Barrows 2000)

Einige Methoden, die beim selbstständig Problem lösenden Lernen trainiert werden:

- Zeitmanagement, Ressourcenmanagement
- Kommunikationstraining
- Projektmanagement (Zielformulierungen)
- Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit, Fehlern
- Selbstmanagement
- Lernstrategien

3. Die Tandem-Methode als Beispiel für PBL

Die Durchführung der Methode ‚Lerntandem‘ führt zu einer Erweiterung der didaktischen Kompetenz, zur Vertiefung des Fachwissens und leistet ihren Beitrag in der Persönlichkeitsentwicklung. Ziel ist es, dass die TandempartnerInnen reflektieren lernen, einander stärken und damit an Selbstvertrauen gewinnen. Somit wird diese Methode der zentralen Aufgabe einer LehrerInnenfortbildung gerecht, da sie sowohl die pädagogische als auch die didaktische Kompetenz der LehrerInnen erhält und erweitert, sodass diese ihren Bildungsauftrag erfolgreich erfüllen können.

Definition und allgemeine Information

Ein Tandem ist eine selbst gesteuerte, „partnerschaftliche und professionelle Zusammenarbeit zweier“ Personen (LehrerInnen oder SchülerInnen oder StudentInnen; Lanker o. J.). Diese Zusammenarbeit ist zeitlich begrenzt und hat klar definierte Ziele.

Besonders in der Grundschule, in der meist LehrerInnen auf sich allein gestellt sind, macht es Sinn, wenn LehrerInnen im Rahmen von Fortbildungen Lerntandems bilden und somit effektiver an ihre Ziele gelangen. (vgl. dazu: TransiT-Konzept von Breitfuß-Muhr/Rucker 2000)

Die Tandem-Methode

Die Methode gliedert sich nach Lanker in folgende Abschnitte (vgl. QuIGS 2002):
Vorphase – Einstieg und Begegnung – Nachbesprechung und Schulung

In der *Vorphase* findet die Wahl der PartnerInnen statt. Hier sind folgende Kriterien zu beachten:

- vergleichbare Arbeitsbedingungen
- gemeinsame/ähnlich Bewegungskreise
- bereits vorhandene Bekanntschaft
- Respekt und Vertrauen für-/zueinander

In einer Vorbesprechung werden festgelegt:

- „Entwicklungsziele
- Handlungsfeld, das beobachtet werden soll
- Form der Beobachtung
- Dokumentation“ (QuIGS 2002)
- Reflexion

In der Phase *Einstieg und Begegnung* werden pädagogische Handlungsfelder festgelegt:

- „Unterrichtsplanung und -durchführung“ (QuIGS 2002)
- Lernberatung von Schülern bzw. Schülerinnen
- „Bewertung von Prozessen/Ergebnissen
- Lernorganisation“ (QuIGS 2002)
- Differenzierungsmaßnahmen

bzw. Zielsetzungen formuliert:

- Ist-Stand
- Änderungsprozess

Es wird über Ängste/Hindernisse gesprochen.

Es wird die Dauer der Tandem-Einheit festgelegt.

Es werden Termine fixiert und es werden Regeln vereinbart wie z. B.:

- Wir akzeptieren die Meinung der Kollegin bzw. des Kollegen.
- Wir sind offen suchend.
- Wir sind einfühlsam.
- Wir respektieren die Vorgaben der Kollegin bzw. des Kollegen.

- Wir dokumentieren fragend: Was wird gemacht? Wie wird es gemacht? Wer macht was? Wann wird es gemacht? Warum wird es so gemacht? ...

Nachbesprechung und Schulung:

- Nach einer Hospitation findet eine Reflexion statt.
- Die Mitteilungen erfolgen wertschätzend und sie sind widerspiegelnd.
- Beide versuchen die Ergebnisse zu deuten: untersuchen, ergründen, suchen nach persönlichen Bedeutungen der Handlung, formulieren von nächsten Schritten und Zielen, planen, bewerten.

Gedanken zur Umsetzung (nicht nur) mit SchülerInnen

Das Lernen im Tandem ist ein sehr intensives Lernen. Dabei erfährt der Lerner bzw. die Lernerin weitaus mehr als eingangs vereinbart. Die gesamte Person steht plötzlich im Zentrum: ihre Sprache, ihre Kultur, ihre Vorlieben, ihre Familie, ihre Lebensweise, ihre Sicht der Dinge.

Wenn SchülerInnen ein Lerntandem bilden, sollte es dazu beitragen, dass sich ihr Wortschatz erweitert, ihre Aussprache, ihr Hörverstehen und ihr Redevermögen verbessert. Weiters verringern sich Redehemmungen, denn man vertraut darauf, dass der Partner bzw. die Partnerin Verständnis zeigt und einem wertschätzend weiterhilft.

Beim Sprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Menschen unterschiedlicher Erstsprache miteinander. Sie wollen voneinander und miteinander lernen. Sie vereinbaren beispielsweise ein Thema und erzählen dazu. Bilder, Zeichnungen oder Dinge können besonders bei jungen SchülerInnen hilfreich sein.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Lehrperson auch in diesem Setting stets ein Sprachvorbild ist, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- in ihrem Sprachgebrauch
- in ihrer Haltung gegenüber sprachlicher Kommunikation und Sprache
- in ihrer Einstellung gegenüber Dialekten und anderen Sprachen

Im Lerntandem kommen folgende Prinzipien zum Tragen:

- Das Gespräch gehört zu den wichtigsten Formen der Sprachförderung. SchülerInnen lernen Sprache in der Beziehung zu einer Person (z. B.: Lerntandem), die ihnen wichtig ist und im Versuch dadurch die Umwelt/das Umfeld zu verstehen.
- Nonverbale Aspekte von Kommunikation sind ein wesentliches Element von Kommunikation und Spracherwerb. Zu einer sprachfördernden Atmosphäre gehört die

differenzierte Wahrnehmung und Förderung auch der nonverbalen Signale und Ausdrucksformen von Kindern.

- Beim Spracherwerb ist das Kind selbst aktiv, es bildet aus der Fülle der Eindrücke langsam ein System von Regeln, ein ‚Wissen‘, wie Sprache aufgebaut ist. Für die Sprachförderung bedeutet es:
 - Ein Kind braucht vielfältige sprachliche Anregungen im Dialog, in Situationen, die sein Interesse wecken. Die Sprache darf nicht allzu kindlich und vereinfacht sein.
 - Das gezielte Einüben von korrekten Sätzen, die Kinder nachsprechen sollen, ist langfristig wenig förderlich.

Mögliche Themenfelder für Lerntandems von LehrerInnen

Für die Arbeit von LehrerInnen im Lerntandem bietet sich eine Reihe von Themenfeldern an wie zum Beispiel:

1) Hörverstehen:

- Wie/Wann gebe ich allgemeine Informationen an meine SchülerInnen weiter?
- Wie überprüfe ich, ob meine Informationen auch angekommen sind?
- Wie erkläre ich meinen SchülerInnen Problemfelder, die nicht in ihrem unmittelbaren Umfeld liegen?
- Welche Hilfsmittel verwende ich, damit mich meine SchülerInnen verstehen?

2) Sprechen:

- Wie oft und wann kommen meine SchülerInnen im Unterricht zu Wort?
- Haben meine SchülerInnen die Möglichkeit einander im Unterricht zu helfen, sich auszutauschen, voneinander zu lernen?
- Wie oft und wie lange spreche ich in der Situation ‚Kreisgespräch‘?
- Wie reagiere ich, wenn meine SchülerInnen in ihrer Erstsprache miteinander sprechen?
- Bin ich immer ein Sprachvorbild?
- Welche Formen mündlicher Kommunikation machen mir besonders Spaß?
- Verwende ich Sprachfloskeln?

Lerntandems sind dann wirkungsvoll, wenn beide Personen kommunizieren können, und das muss erst mal erlernt werden.

Nützliche Links

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BM:UKK):
<http://www.sprachensteckbriefe.at> (Zugriff: 24.06.2011).
- COUNCIL OF EUROPE: <http://www.coe.int/diversity> (Zugriff: 24.06.2011).
- <http://daz.schule.at/index.php?TITEL=DaZ+und+Interkulturelles+Lernen&artikel=1&kthid=10407> (Zugriff: 24.06.2011).
- <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/methoden.pdf> (Zugriff: 24.06.2011).
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/quellen.html#2.2> (Zugriff: 24.06.2011).

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (2009): Darbietung im Unterricht. In: Arnold, Karl Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsgg.) (2009): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 219–223.
- Barrows, Howard (2000) In: <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/begruendung.html#theoretisch> (Zugriff: 24.06.2011).
- Barrows, Howard S. (2000): *Problem Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- BM:UKK Nr. 6 (2010): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, 5. unveränderte Auflage. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (Zugriff: 24.06.2011).
- Bönsch, Manfred (2009): *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Breitfuß-Muhr, Gabriele/Rucker, Dorothea (2000) *Lehrerfortbildung anders denken*. Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Furch, Elisabeth (2010): *Was sagt die Wissenschaft zur Mehrsprachigkeit? Deutsch als Zweitsprache*. <http://www.literacy.at/index.php?id=54> (Zugriff: 16.04.2011).
- Gugel, Günther (1997): *Methoden-Manual I: „Neues Lernen“*. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Lanker, Hans Rudolf (o. J.): *Leistung gegen den Trend – eine solidarische Schule. Statement zur Qualitätsentwicklung*. <http://www.ggg-nrw.de/Europa/Lanker.BuKo2001.Lehrende.html> (Zugriff: 24.06.2011).
- Nehr, Monika/Birnkott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?* Weinheim u. Basel: Beltz.
- QuIGS (2002): <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/v-phase.htm> (Zugriff: 24.06.2011).

Inklusive Übungen für alle SchülerInnen

Tatjana Atanasoska

1. Sachtexte richtig zusammensetzen

Texte in die richtige Reihenfolge zu bringen ist eine Übung, die im Sprachunterricht zur Förderung der Lesekompetenz schon länger eingesetzt wird. Die Besonderheit in diesem Fall liegt darin, dass es sich um Sachtexte handelt. Gerade Sachtexte trainieren das Fachvokabular der Kinder, und dadurch, dass die Reihenfolge erst gefunden werden muss, sind die Kinder angeleitet, genau zu lesen und die Struktur zu erkennen.

Hier sind die zwei Texte durcheinander gemischt, die von den Kindern in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Danach sollen die Kinder auch je eine passende Überschrift zu den Texten finden.

Schnipseltexte

Der Elefant ist das größte Säugetier, das auf dem Land lebt. Es gibt den asiatischen Elefanten und den afrikanischen Elefanten.

Er frisst gerne Hirsche und Wildschweine.

Dadurch ist er bei der Jagd sehr gut getarnt. Er schleicht sich leise an seine Beute heran. Wenn er nahe genug ist, tötet er die Beute mit einem Biss in den Hals.

Der afrikanische ist dabei größer und kann so viel wie 100 Kinder wiegen. Alle Elefanten haben große Ohren und einen Rüssel, aber nur die afrikanischen Elefanten haben Stoßzähne.

Mit dem Rüssel können sie atmen, riechen und fressen. Sie fressen gerne Gras, Wurzeln, Zweige und Früchte. Sie trinken auch sehr viel Wasser, weil sie so groß sind.

Der Tiger ist die größte Raubkatze der Welt. Er lebt in den Steppen und Wäldern Asiens und hat ein gestreiftes Fell.

Das sind die Originaltexte:

Der Elefant (mögliche Überschrift)







Der Elefant ist das größte Säugetier, das auf dem Land lebt. Es gibt den asiatischen Elefanten und den afrikanischen Elefanten. Der afrikanische ist dabei größer und kann so viel wie 100 Kinder wiegen. Alle Elefanten haben große Ohren und einen Rüssel, aber nur die afrikanischen Elefanten haben Stoßzähne. Mit dem Rüssel können sie atmen, riechen und fressen. Sie fressen gerne Gras, Wurzeln, Zweige und Früchte. Sie trinken auch sehr viel Wasser, weil sie so groß sind.

Der Tiger (mögliche Überschrift)

Der Tiger ist die größte Raubkatze der Welt. Er lebt in den Steppen und Wäldern Asiens und hat ein gestreiftes Fell. Dadurch ist er bei der Jagd sehr gut getarnt. Er schleicht sich leise an seine Beute heran. Wenn er nahe genug ist, tötet er die Beute mit einem Biss in den Hals. Er frisst gerne Hirsche und Wildschweine.

Hier sind zwei mögliche Arbeitsblätter – eines schwieriger und eines leichter:

Niedrigeres Abstraktionsniveau

	Wie heißt das? Du kannst im Text nachschauen.	Was weißt du darüber?
		
		
		
		
		
		

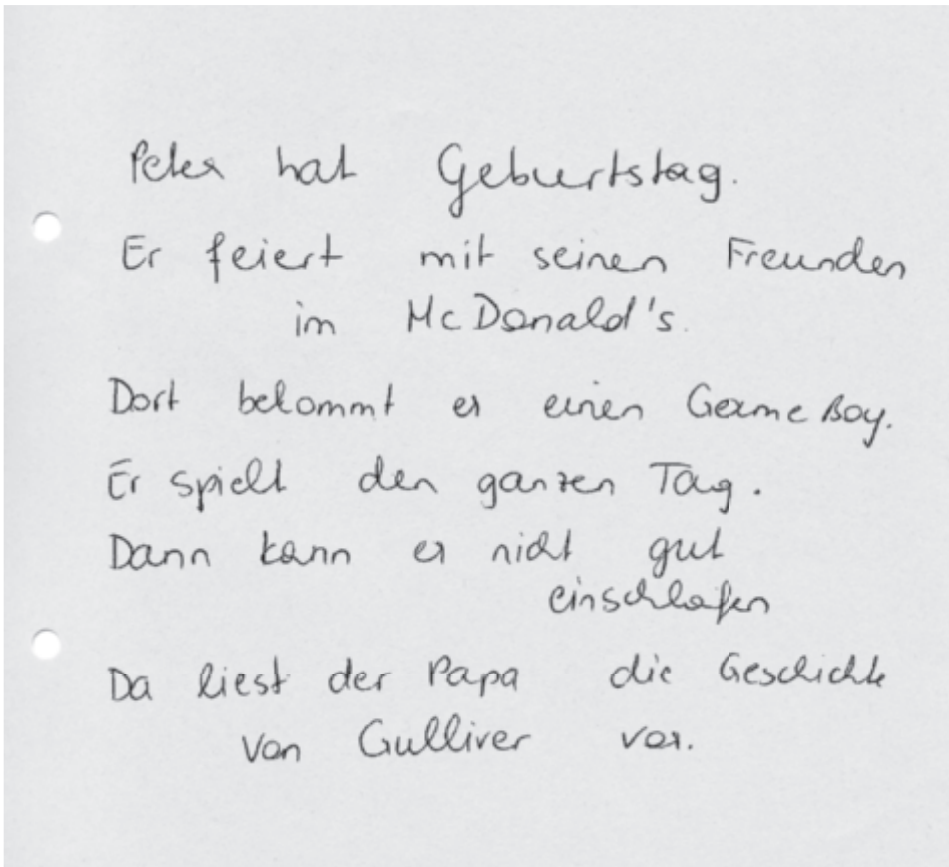
Und hier das schwierigere Arbeitsblatt:

Höheres Abstraktionsniveau	
Setze den richtigen Artikel ein	Was weißt du darüber? Schreiben einen Satz dazu.
___ Rüssel	
___ Ohren	
___ gestreifte Fell	
___ Hirsch	
___ Savanne	
___ Stoßzähne	

Bei Sachtexten ist es v.a. wichtig, dass alle Kinder die vorhanden Fachtermini kennen. Die Entwicklung des Fachvokabulars spielt während der gesamten Schulzeit eine wichtige Rolle. Auch hier lässt sich binnendifferenziert mit den verschiedenen Gruppen arbeiten – Hilfestellung mit Bildern für die schwächere Gruppe, Arbeit nur mit dem Text für die stärkere Gruppe (d. h. auf einem höheren Abstraktionsniveau)

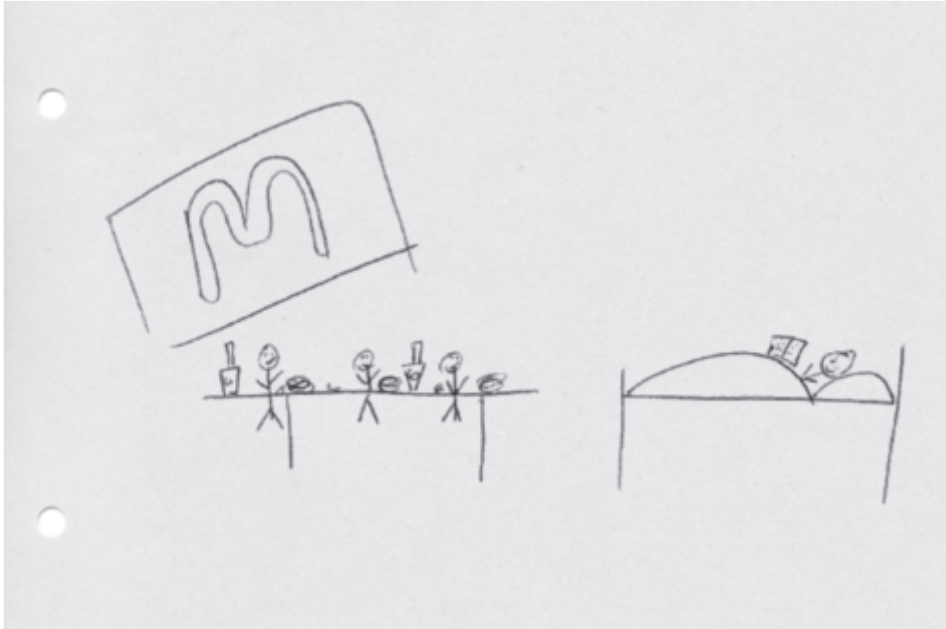
2. Kettengeschichte – kreatives Schreiben¹

Diese Übung beginnt damit, dass die Lehrperson allen SchülerInnen einen gemeinsamen Anfangssatz vorgibt. Jeder Schüler und jede Schülerin schreibt auf seinen/ihren Zettel einen beliebigen zweiten Satz, der inhaltlich so gut wie möglich mit dem ersten Satz übereinstimmen sollte. Danach geben die SchülerInnen ihren Zettel an den oder die SitznachbarIn weiter. Das Papier wird nach jedem Satz gefaltet, sodass die SchülerInnen immer nur den letzten Satz sehen, der geschrieben wurde. Das Spiel kann in ungefähr 6–8 Runden, aber auch länger, gespielt werden. Am Schluss malt jedes Kind zu einer der Geschichten ein passendes Bild; danach wird die lustigste/schrägste Geschichte prämiert.



¹ Diese Idee lässt sich zurückführen auf die Idee des *Cadavre Exquis* im Surrealismus.

Die Kinder sehen immer nur den letzten Satz und nicht die ganze Geschichte. Erst das Kind, das die Zeichnung anfertigen soll, sieht die gesamte Geschichte:



Die Geschichte ist erst fertig, sobald die Zeichnung auch dabei ist. Danach können die Geschichten an die Wand gehängt werden und die Kinder können sich die Geschichten ansehen und die besten drei auswählen. Dazu kleben sie unter die Geschichte einen Klebepunkt oder Ähnliches.

Dadurch, dass die Kinder immer nur einen Satz schreiben müssen, können sie sich verstärkt darauf konzentrieren, wie diese zwei Sätze zusammenhängen sollten. Durch die Zeichnung wird jedoch die gesamte Geschichte noch einmal in den Blickpunkt gestellt, und die Kinder müssen versuchen, aus vielleicht teilweise widersprüchlichen Sätzen eine Geschichte zu konstruieren. Der Schreibprozess ist soweit kreativ, dass es außer dem Satz davor keine Vorgaben gibt. Dadurch können sich sowohl schwächere als auch stärkere Schüler ihrem Stand gemäß einbringen. Überdies erfahren die Kinder, was es bedeutet, einen Satz zu schreiben.

3. Kochrezepte

Diese Übung braucht ein wenig Vorbereitungszeit. Man findet verschiedene Rezepte z. B. auf www.chefkoch.de. Als Lehrperson hat man danach die Aufgabe, ähnliche Arbeitsblätter zu erstellen, wie ich sie für das folgende Rezept vorbereitet habe.

Lamm mit getrockneten Pflaumen und Marillen – aus dem Iran

Zutaten:

500 g Lammfleisch, 300 g Tomaten aus der Dose, 1 Zwiebel, 100 g getrocknete Pflaumen und 100 g getrocknete Marillen, ein bisschen Öl, Salz, verschiedene Gewürze (Pfeffer, Currypulver und Chilipulver), Zitronensaft, 2 Tassen Wasser









Dazu passt Reis.

In der ersten Aufgabe wird das Rezeptvokabular durch die Verwendung von Bildern allen Kindern zugänglich gemacht. Die Kindern können ihr Weltwissen aktivieren und ihr Vokabular erweitern.

Ordne die Zutaten den richtigen Bildern zu!

Das Kochrezept an sich ist nicht als Text vorhanden, sondern ist eine Art Bildtext mit den Bildern der Zutaten, die den Kindern schon bekannt sind. Das Rezept ist knapp formuliert und imitiert die Sprache von kurzen Rezepten in Kochbüchern.

Die einzelnen Schritte beim Kochen:

1.  anbraten
2.  anbraten
3. Das  , die  , die  , 2 Tassen 
- und die  1,5 Stunden kochen lassen
4. Danach die getrockneten Früchte zugeben und noch einmal 30 Minuten kochen lassen.
5. Mit  servieren!

Sobald allen Kindern das Rezept klar ist, kann die Klasse die Aufgabe das Rezept zu verschriftlichen binnendifferenziert lösen. Die erste Aufgabe besteht darin, das Rezept in der du-Form den obigen Anweisungen entsprechend zu formulieren. Für Kinder, deren Sprachkompetenz im Deutschen noch etwas geringer ist, kann jedoch das folgende Arbeitsblatt verwendet werden:

Schreibe die passenden Wörter in das Rezept!

Zuerst muss man  in die  geben. Danach kann man das  anbraten. Danach nimmt man das  aus der  und brät die  an. Danach lässt man das , die  die , 2 Tassen  und die  1,5

Stunden lang kochen. Dann mischt man die getrockneten Pflaumen und die getrockneten  dazu und lässt das Essen noch 30 Minuten kochen. Mit  schmeckt es sehr gut!

Hier ist das Rezept schon ausformuliert, die Kinder müssen nur die passenden Zutaten einsetzen. Trotzdem sehen sie eine mögliche textuelle Struktur eines Kochrezeptes und können in späteren Phasen des Unterrichts dann auch selber versuchen, ein Kochrezept aufzuschreiben.

Von einem interkulturellen Standpunkt aus gesehen, können Rezepte verwendet werden, die einerseits aus dem kulturellen Raum der Kinder stammen, aber andererseits auch Lieblingsrezepte von den Kindern sind.

Im Anschluss können die Kinder ihre Eltern befragen, wie man etwas kocht, das ihnen gut schmeckt. In der Klasse können sie in Gruppenarbeit für ihre Kollegen Arbeitsblätter erstellen, in denen so wie oben die Zutaten bildlich dargestellt werden. Dazu können die Kinder die Zutaten aus Supermarktwerbung ausschneiden, aus dem Internet ausdrucken oder aber selber zeichnen. Danach tauschen die Gruppen ihre

Zutatenbilder und das Rezept in Kurzform, sodass in einem nächsten Schritt die Kinder das Rezept verschriftlichen müssen.

Essen ist ein Thema, das für alle sehr wichtig ist. Jeder kann etwas dazu sagen oder sich dazu äußern, was ihm oder ihr schmeckt oder nicht. Dadurch können alle Kinder mit ihren Vorlieben beachtet und im Unterricht ernst genommen werden.

Bildnachweis

Ambro / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Fruit_g104-Squeezing_Lemon_p40104.html
anankml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Tiger_Skin_p38117.html
anankml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Deer_g111-Sambar_Deer_Isolated_p35261.html
dan / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Elephant_p38821.html
digitalart / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Salad_g183-Tomato_p39905.html
FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Africa_g240-Kasbah_p348.html
FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Kitchen_g272-Frying_Pan_p1270.html
FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Meat_g88-Leg_Of_Lamb_p617.html
FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Vegetables_g63-Onion_p242.html
m_bartosch / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Oils_Sauces_and_Dres_g269-Bottle_Of_Olive_Oil_p17100.html
Maggie Smith / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Measuring_Spice_p12282.html
Master isolated images / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Grains_and_nuts_g267-Rice_p32341.html
Paul / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Chilli_Powder_p20890.html
Tom Curtis / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-African_Elephant_Loxodonta_p3405.html
winnond / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Other_Drinks_g65-Water_Bottle_p31191.html
worradmu / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Baby_Elephant_p30710.html

Chancenungleichheit durch LinguaINCLUSION vermindern

Stefan Giesing / Magdolna Szilágyi

1. Romani als Minderheitensprache in Ungarn

Die Apáczai-Fakultät der Westungarischen Universität hat schon vor der Einreichung des Projektantrags vereinbart, dass sich der ungarische Partner in den empirischen Untersuchungen mit der schulischen Lage der Roma beschäftigen wird, weil die schulische Situation der Migrantenkinder in Ungarn im Vergleich zu den Roma-Kindern weniger Probleme aufweist.

Das Thema der Roma-Integration ist vielseitig und vielschichtig, wie darüber im Regionenreport berichtet wurde.

Problemfelder ergeben sich aus den Konflikten zwischen der Schule und der traditionellen Roma-Familie. Das Selbstbild der Schule als historisch verankerter Institution ist oft starr und überheblich, die Haltung der – historisch gesehen – unlängst sesshaft gewordenen Roma/Zigeuner¹ ohne Schrifttum in ihrer Vergangenheit und ohne schriftliche Überlieferung der Schule gegenüber meistens vertrauenslos, wenn nicht feindlich. Im Sprachgebrauch ist für ca. ein Viertel der Roma/Zigeuner die Diglossie und die Halbsprachigkeit charakteristisch.

Zum Begriff ‚Diglossie‘:

Erst seit wenigen Jahren arbeiten mehrere Forschungsgruppen an der schriftlichen Fixierung der kulturellen Erbschaft der Roma-/Zigeunerbevölkerung, denn die Sprache befindet sich am Rande des Verschwindens wegen der starken (aus Existenzgründen oft unvermeidlichen) Assimilierungsprozesse. Hierzu möchte man Fergusons Gedanken (Ferguson 1959) über den Bilinguismus hervorrufen. Von ihm wurde der Begriff der Diglossie bestimmt, wonach Diglossie eine dauerhafte gesellschaftliche und sprachliche Erscheinung sei, die die voneinander abweichende Benutzung von zwei Sprachen in unterschiedlichen Rollen/Situationen voraussetzt.

¹ Bestimmte Gruppen dieser ethnischen Minderheit bekennen sich als ‚Zigeuner‘, in diesem Sinne ist es ‚politically correct‘.

Wenn man die Lernchancen erhöhen möchte, sind unterstützende Maßnahmen im Sprachgebrauch für/von beide/n Seiten – Schule und Schüler/n – notwendig.

Eine Sprache in Minderheitsumgebung ist gefährdet, worüber folgende Tabelle (Fishman 2000) Informationen gibt:

Phase 8	Gesellschaftliche Isolation einiger gebliebener Sprecher der Minderheitssprache; Die Fixierung der Sprache ist notwendig- im Interesse einer eventuellen späteren Rekonstruktion.
Phase 7	Die Minderheitssprache wird von den älteren Generationen gebraucht, von den Jugendlichen nicht. Es ist die Verbreitung der Sprache im Kreis der Jugendlichen notwendig.
Phase 6	Die Minderheitssprache wird von Generation zu Generation vererbt, und die Sprache wird in der Gemeinschaft benutzt. Es ist notwendig, die kontinuierliche Vererbung der Sprache in den Familien zu fördern.
Phase 5	Das Schrifttum existiert in der Minderheitssprache, besonders zu Hause, in der Schule und innerhalb der Gemeinschaft. Es ist notwendig, das Schrifttum der Minderheit zu fördern, besonders dann, wenn es keine staatliche Unterstützung gibt.
Phase 4	Es gibt Unterricht auf Mittelstufe in der Minderheitssprache. Es ist die materielle Unterstützung der Minderheitsgemeinschaft notwendig.
Phase 3	Die Minderheitssprache kann auch an Arbeitsplätzen erscheinen, wo die Mitglieder der Minderheit mit Sprechern der Mehrheitssprache in Kontakt stehen.
Phase 2	Die Erledigung der öffentlichen Angelegenheiten kann in der Minderheitssprache erfolgen und die Medien sind in dieser Sprache vorhanden.
Phase 1	Die Minderheitssprache kann im Hochschulwesen, in der Regierungsarbeit und in den nationalen Medien gebraucht werden.

Eine Sprache kann man in einem ruhigen, ausgeglichenen Lernumfeld fördern. Unsere Roma-Kinder kommen aber meist aus Familien mit einem problematischen sozio-kulturellen Hintergrund. Das bedeutet u.a. eine kinderreiche Familie, wo die Geschwister einander ‚erziehen‘, die Eltern sind häufig arbeitslos. Diese Kinder gelten im Schulsystem als ‚benachteiligte‘ oder ‚mehrfach benachteiligte‘ SchülerInnen. Hinzu kommt die Tatsache, dass viele SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und/oder mit Verhaltensauffälligkeiten in die Schule kommen.

Im Primarbereich der Kossuth-Schule in Győr, wo wir die meisten empirischen Erfahrungen gesammelt haben, lernen die Kinder in Klassen von einer Anzahl bis zu 15 SchülerInnen. Die Stunden werden oft in Form vom Team-Teaching durchgeführt, wobei die Ko-LehrerInnen andere LehrerInnen oder SozialpädagogInnen oder auch manchmal ein Elternteil sein können.

Die Schule befindet sich in einer Wohnumgebung, in der die Mehrheit der BewohnerInnen Roma sind. Dieses Merkmal spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der SchülerInnen wieder. Einige LehrerInnen sprechen die Romani-Sprache, so können sie in Problemsituationen auch sprachlich wirklich behilflich sein.

Die Hauptschule befindet sich in einem anderen Gebäude in ähnlichen Verhältnissen. Die Schulleitung war und ist innovativ. Seit Jahrzehnten versucht man die erfolgreichen reformpädagogischen Ansätze zu etablieren. Demzufolge kann man behaupten, dass die Schule erfolgreich arbeitet. Wie aus länderübergreifenden Untersuchungen bekannt ist, beenden die Roma-Kinder die Pflichtschule europaweit mit einem Prozentsatz von durchschnittlich knapp 40 %, in Ungarn dagegen liegt diese Zahl bei über 60 %.

Selbstverständlich gibt es aber auch hier noch sehr Vieles zu tun, weil die fehlenden fast 40 % von Menschen auch einen würdigen Platz auf dem Arbeitsmarkt finden möchten und sollen.

2. Erlebnispädagogische Ansätze

Im Interesse der besseren Ergebnisse wurde in der Kossuth-Schule eine neue Methode eingeführt. Die *„Erlebnispädagogik“* von der Pressley Ridge-Stiftung stammt aus den USA. In Ungarn sind schon landesweit gute Ergebnisse durch diese Methode – in erster Linie in Schulen mit vielen Roma-Kindern – erreicht worden. Was kann das Besondere an dieser Methode für die Kinder sein, das sie so erfolgreich macht? *Die Sprache!*

Aber nicht eines von den etwa 6500 Sprachsystemen der Welt, sondern die Sprache des *„Handelns“*.

Wie funktioniert die Methode? Sie beruht auf Vereinbarungen und Leistungen zwischen Schule, LehrerInnen und SchülerInnen. Es gibt allgemeine und spezielle Verpflichtungen in Hinsicht der Hausordnung und des eigenen Verhaltens und natürlich für die Leistungen im Lernen. Die Durchführung und die Ziele werden gemeinsam geplant, an der Verwirklichung nimmt man aktiv teil. Für die Erfüllung der

gesetzten Ziele kann man virtuelle ‚goldene Taler‘ bekommen, die jeder Schüler und jede Schülerin auf dem eigenen Leistungsblatt sammelt. Die Ziele werden am Anfang jeder Stunde bewusst gemacht und am Ende der Stunde wird die Selbsteinschätzung sowie die Beurteilung von den LehrerInnen durchgeführt. Für besondere Leistungen kann man Bonuspunkte bekommen, aber im Fall der Nicht-Einhaltung der Regel werden Punkte abgezogen. Warum nehmen die SchülerInnen so konstruktiv an diesem Prozess teil? Am Ende der Woche kommt die Abrechnung und für die virtuellen ‚goldenen Taler‘ kann man im Schul-Laden wirkliche, wertvolle Sachen, wie z. B. einen Fussball oder ein T-Shirt, Bücher oder Eintrittskarte für kulturelle Programme kaufen. Das ist also das Endziel des gemeinsamen Erlebnisses, wobei sich die Kinder langsam aber sicher zielführende Lerntechniken und Behaltensformen aneignen.

3. Praxisbeispiel

Durch unsere Trainingseinheiten versuchten wir die beteiligten LehrerInnen in ihren Bemühungen zu unterstützen. Die folgenden Verfahren und Tipps haben wir auch mit unseren LehramtsstudentInnen im Studium bearbeitet und in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Wien wurden die am Projekt LinguaINCLUSION beteiligten LehrerInnen trainiert:



Das Kartontheater

Grundidee des Kartontheaters ist das Ziel, die Sprachlernenden zum freien Sprechen anzuleiten, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern und sie an didaktischen und methodischen Prozessen partizipieren zu lassen. Die Grundlage bildet ein Karton, der als ‚Theaterbühne‘ gestaltet wird. Mit Hilfe dieses Kartons können nun kleine Stücke vorgeführt werden und die Personen hierfür werden

von den Sprachlernenden selbst erstellt, so dass die gesamte Situation dem Niveau der Sprachlernenden angepasst werden kann.

Auch die zu spielende ‚Lerneinheit‘ kann von den Sprachlernenden weitestgehend selbst geplant und durchgeführt werden. Die selbsterstellten Puppen werden mit einem dünnen Holzstab fixiert und können dann frei innerhalb des Kartontheaters be-

wegt werden. Bei der Auswahl der vorzuspielenden Stücke kann jede beliebige Sprache gewählt werden und so auch jede beliebige Theatersituation nach einem bestimmten Vorbild oder aber frei erfunden werden. Das Bühnenbild bietet nun weitere Möglichkeiten das ‚Theaterstück‘ sehr individuell zu gestalten und dem eigenen Sprachniveau anzupassen.

Sprachlich bietet dieses Projekt eine Vielzahl an individuellen Möglichkeiten am Sprachlernstand der Beteiligten anzuknüpfen. Die Sprachen sind frei wählbar und auch das Theaterstück, inklusive der Requisiten, bieten eine unbegrenzte Auswahl. Durch das Spiel werden die mündlichen und darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert und gefördert. Aber auch zum Beispiel das Erlesen und das Erarbeiten des zu spielenden Theaterstücks erfordert Kenntnisse und ein Entwicklungspotenzial in anderen Sprachbereichen. So zum Beispiel müssen ein Drehbuch geschrieben und die einzelnen Szenen sprachlich gestaltet werden oder die Dialoge werden zu Übungszwecken schriftlich festgehalten. In diesem Sinne wird auch das kooperative Lernen und Lehren geschult und auch hier ist der sprachliche Zugewinn vor allem in der gegenseitigen Kommunikation zu finden. Es müssen Absprachen getroffen werden und die Arbeit, z. B. die Szenen können gut in ‚Teamarbeit‘ aufgeteilt werden. In der Transformation des Drehbuches zeigen sich dann auch selbst gut zu korrigierende Schwächen, aber auch Stärken, die es gilt in ein sprachliches Bühnengerüst zu integrieren. Die Weiterentwicklung und gegenseitige Ergebniskontrolle mündet nach vielen Übungen schließlich in der Aufführung vor geladenen Gästen und kann auch mehrsprachig durchgeführt werden.

Die Dialogformen können hierbei sehr stark variieren, von normalen Alltagssituationen bis hin zu bekannten poetischen Werken aus Kunst und Kultur. Die didaktischen und methodischen Möglichkeiten sind bei diesem Kartontheater ebenso vielfältig und reichen von der Erarbeitung von selbsterstellten lebensnahen Alltagssituationen der Probanden bis hin zu ganzen Literaturprojekten, wie die kapitelweise Aufbereitung einer Lektüre und deren szenischer Umsetzung.





Hierzu zählen auch die Aufbereitung eines Lese- tagebuches oder eines schon existierenden ‚Theater- stückes‘ in mehreren Akten. Die Zusammenarbeit und der Austausch der Akteure untereinander und die Vorbereitung der unterschiedlichen Spielszenen in der Zielsprache oder besser in der vorzuspielen- den Fremdsprache sind weitere Lernbereiche in der sprachlichen Entwicklung.

Im alltäglichen Unterricht eignen sich selbstver- ständlich binnendifferenzierte Literaturangebote oder sehr flexibel zu erarbeitende kleinere Theaterse- quenzen. So kann die Literatur in wenigen Schritten dem Sprachniveau der Lerngruppe zugeordnet wer- den und die Sprachlernenden können relativ selb- ständig ihre Aufgaben planen, durchführen und später auch gut einsehbar kontrollieren.

Neben dem ‚Theaterstück‘, das vorgespielt wer- den kann, können noch viele weitere sprachliche ‚Nebenprodukte‘ entstehen wie zum Beispiel ein Werbeplakat für die Aufführung, Aufgabenzettel zu den unterschiedlichen Theatersequenzen, alternative Theatersequenzen und Drehbücher usw. Der Phan- tasie der Probanden sind dabei nur wenige Grenzen gesetzt und die Integration einer jeden Sprache ist gut möglich. Dies kann sich auch variabel auf die Theatersequenz oder aber auf das Beiwerk beziehen.



So kann auch mit Hilfe eines selbsterstellten Comics die Sprachauswahl bildnerisch unterstützt werden. Inwieweit diese ‚Nebenprodukte‘ dann die sprachliche Integration fördern können, obliegt der weiteren didaktischen und methodischen Aufbereitung und der Ideen der Unterrichtenden. Individuelle Lernfortschritte sind auf Grund der inneren sprachlichen Differenzierung sehr gut möglich und durch effiziente Arbeits- teilung auch im Sprachunterricht gut durchführbar. Die fächerübergreifende Neigung des Projekts ‚Kartontheater‘ ist als Chance anzusehen der Individualität der Lernenden gerecht zu werden und eine sprachliche Integration mit vielen Sinnen zu ermöglichen.

Der Literaturkoffer – ein mobiles bilinguales Projekt:

Die Grundidee des Literaturkoffers ist es, vorgegebene Literatur zweisprachig zu erarbeiten und möglichst durch didaktische und methodische Aufbereitung allen Lernenden einen Zugang zu ermöglichen. Dies ist vor allem ein Beispiel für die Vorgehensweise an bilingualen Institutionen oder für die Integration einer gewählten Sprache. Oft stehen Curricula oder Vorgaben durch den Grundlehrplan am Beginn einer Planung von Sprachunterricht. Diese Vorgaben sind zumeist bindend und nicht weiter aufbereitet für einen multikulturellen oder mehrsprachigen Hintergrund. Am Beispiel des Kinderbuches *Emil und die Detektive* von Erich Kästner soll im Folgenden dargestellt werden wie ein ‚Kinderbuchklassiker‘ für den Sprachunterricht bilingual aufbereitet worden ist und nun als Modell dem alltäglichen Sprachunterricht zur Verfügung steht.

Den Anfang bildet die Personenvorstellung im Roman. Die Hauptakteure in diesem Detektivroman werden einzeln vorgestellt und charakterisiert. Sprachlich gesehen bietet diese Personenbeschreibung eine Vielzahl von individuellen Sprachentfaltungsmöglichkeiten und eine sehr gute Möglichkeit, den Dialog für Alltagssituationen zu erproben. Von der sprachlichen Beschreibung der Personen, der Kleidungsstücke, der Charaktereigenschaften bis hin zu Vermutungen über die Rolle der Person im Roman reicht die Palette des möglichen Lernzuwachses der ProbandInnen in diesem Projekt.



Um dieser Vielfalt auch sprachlich, zweisprachig oder mehrsprachig entsprechen zu können, sind Phantombilder entstanden, die getrennt voneinander zusammengefügt werden können. Wie im ‚echten‘ polizeilichen Vorgehen werden die einzelnen Phantom-Puzzleteile Stück für Stück zusammengefügt und ergeben schließlich die gesuchten Personen des Romans. Gemäß dem didaktischen Grundsatz möglichst viele Lernende partizipieren zu lassen, unterliegen die Puzzlemöglichkeiten auch einer inneren Differenzierung sowohl in der zeichnerischen Darstellung wie auch in der sprachlichen Form. Passend zu den Phantombildern und den Bildern aus dem Roman

sind die textlichen Beschreibungen so gestaltet, dass sie auch in ihrer äußeren Form wie zum Beispiel Schriftgröße oder Schriftart Rückschlüsse auf das sprachliche Gegenstück zulassen.

Die Möglichkeiten, die Sprache individuell weiter zu entwickeln, werden des Weiteren durch Hilfen wie Bildwörterbücher, zweisprachige Lexika oder eben Lexika zu den benötigten Sprachen erweitert.

Darüber hinaus gibt es von jeder Person zweisprachige Audioaufnahmen, die auch nach dem Puzzleprinzip geordnet werden können. Dabei helfen auch Bildkarten, um auch einen mehrsprachigen Zugang zu ermöglichen. Die Audioaufnahmen lassen sich natürlich beliebig um jede benötigte Sprache erweitern und zeigen die Flexibilität des ursprünglich bilingualen Projekts. Die Audioaufnahmen wurden jahrgangsübergreifend und in verschiedenen Institutionen mit unterschiedlichen Sprechern erstellt und sind mittels eines Abspielgerätes in der vorliegenden Variante zweisprachig hörbar. In diesem Fall gab es einen sehr hohen Zuwachs an prosodischem Repertoire bei den Sprechern in den unterschiedlichen Sprachen. Ebenso wurde das Hörverstehen intensiv trainiert und mit der Schriftsprache in Verbindung gebracht.

Auch die Gestaltung vieler ‚Nebenprodukte‘ zum Roman und zum bilingualen Projekt beinhalten eine breitgefächerte Erweiterung der Sprachfähigkeiten und Sprachfertigkeiten.

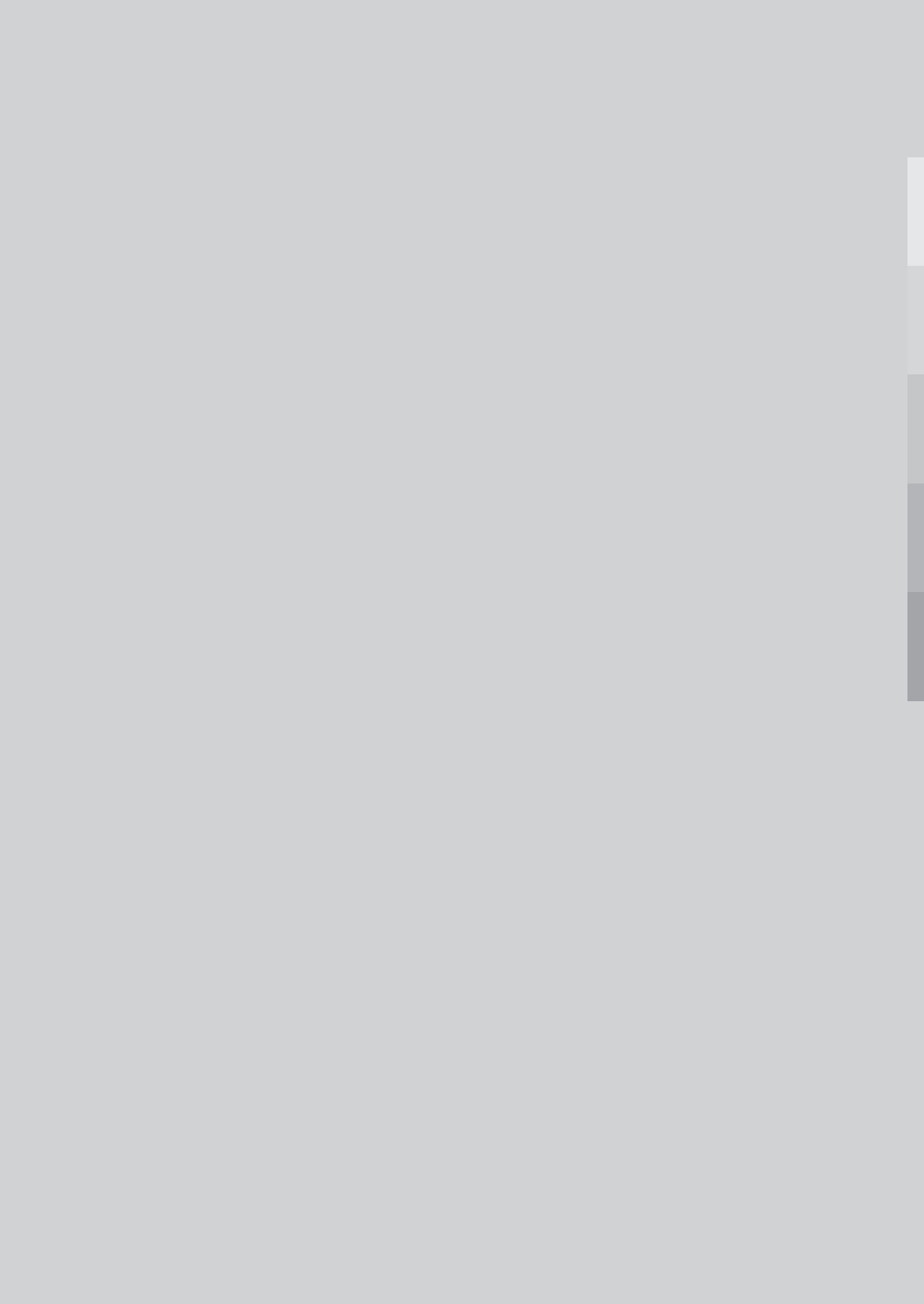
Literatur

- Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berndt, Anett (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26 – 2002, Stuttgart, 12–15.
- Candelier, Michel A./Camilleri Grima, Antoinette/Castellotti, Veronique/de Pietro, Jean-François/Ildikó, Lőrincz/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguerol, Artur/Molinié, Muriel (2008): *Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Graz, Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) kutatási és fejlesztési jelentések sorozatából Budapest: OKFI.
- Csepeli, György (2003): *Szociálpszichológia*. Budapest Osiris Kiadó.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26 – 2002, Stuttgart. 16–17.
- Eichelberger, Harald/Furch, Elisabeth (Hrsgg.) (1998): *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsgg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin. Artikel 88.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Paulston, Bratt Christina/Tucker, G.Richard (Hrsgg.) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345–358.
- Fishman, Joshua A. (2000): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: Wei, Li (Hrsg.): *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 81–88.
- Forray, R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Expertisen Band 1, Klagenfurt.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Evaluationsstudie Band 2, Klagenfurt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30. München: iudicium, 163–181.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Glosse: Wie demotiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 26–2002. Stuttgart, 11.
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant –élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Liskó, Ilona: A cigány tanulók és a pedagógusok In: Andor, Mihály (Hrsg.) (2001): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra.
- Meleg, Csilla (2001): *„Egész-ség” (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Németh, András-Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Slavenburg, Jan H. (1996): *Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók*. Rotterdam: Partners Training&Innovatie.
- Utolsó padban ... Egy program utóélete*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15., (2008)
Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Wardaugh, Roland (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wicke, Reiner (2004): *Aktive Schüler lernen besser*. München: Edition Deutsch, Klett Verlag.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

Internetquellen

- Kováts, András- Dr.Vámos, Ágnes (2009): *A migráns gyerekek oktatása*. MENEDEK:
www.menedek.hu (Zugriff: 20.04.2010)
- Zöld Könyv 2008: *A magyar közoktatás megújításáért*.
OKTATAS:www.oktatas.magyarorszagholnap.hu (Zugriff: 20.04.2010)



***Andraspråksundervisning
i flerspråkiga klasser –
en handbok
för grundskollärare***

Förord

Kära läsare!

Handboken Andraspråksundervisning i flerspråkiga klasser har utvecklats inom ramen för projektet LinguaINCLUSION och skrevs för att användas i en fortbildning för lärare som undervisar i flerspråkiga klasser.

Efter en inledande presentation av projektet följer i bokens första del en grundläggande redogörelse för flerspråkighet, andraspråksinläring och de processer som är inblandade i språkinläringen. Därefter ges exempel på hur den interkulturella pedagogiken kan tillämpas i praktiken.

Boken vänder sig i första hand till grundskollärare, men vi hoppas att även lärarutbildare och alla som vill fördjupa sina kunskaper om andraspråksinläring och andraspråksdidaktik kan ha nytta av den.

De enskilda bidragen och deras författare är:

- Projektet LinguaINCLUSION – Europeiska modeller och effektiva metoder för den språkliga integreringen av barn med invandrarbakgrund i grundskolan (Sabine Wilmes – Bozen, Italien)

I bokens första bidrag redogör Sabine Wilmes för hur lärarfortbildningen kom till och hur den har utvecklats.

- Vad är flerspråkighet? (Tatjana Atanasoska – Bozen, Italien)

Tatjana Atanasoska presenterar i sitt bidrag olika typer av flerspråkighet och diskuterar skolans möjligheter att hjälpa barn att uppnå flerspråkighet.

- Utvecklingen av förstaspråk, andraspråk och främmande språk (Sabine Wilmes – Bozen, Italien)

I sitt bidrag analyserar Sabine Wilmes skillnaden mellan andraspråksinläring och inläring av ett första och ett främmande språk och redogör för olika typer av andraspråksinläring. Hon diskuterar även olika teorier om andraspråksinläring och lyfter fram de faktorer som påverkar andraspråksinläringen.

- Språkliga basfärdigheter och språkhandlingar

(Maike Prestin och Angelika Redder – Hamburg, Deutschland)

Maike Prestin och Angelika Redder analyserar de olika komplexa färdigheter som uppnås under språkinlärningsprocessen och går även in på sådant som är typiskt för andraspråkinläringen. De analyserar också de språkliga handlingsmönster som är relevanta för grundskolan och diskuterar vad det innebär att beskriva, informera och berätta liksom att ställa och lösa uppgifter.

- Språkfärdighet

(Maud Gistedt och Tore Otterup – Göteborg, Sverige)

I anslutning till Maike Prestins och Angelika Redders analys av handlingsmönstren i grundskolan diskuterar Maud Gistedt och Tore Otterup skillnaden mellan det språk som används i vardagen och de specifika krav som skolspråket ställer på barn med ett annat förstaspråk. De lägger särskild tonvikt på hur ordförrådet förmedlas.

- Språktypologi

(Maud Gistedt och Tore Otterup – Göteborg, Sverige)

I det här kapitlet diskuterar Maud Gistedt och Tore Otterup strukturella skillnader mellan arabiska och svenska. Syftet är att lyfta fram elevernas språkliga resurser men också att göra er som lärare uppmärksamma på möjliga problemkällor.

- Språkets inlärningsnivåer

(Franziska Plathner – Bozen, Italien)

Franziska Plathner redogör i sitt bidrag för olika inlärningsnivåer, som alla som håller på att lära sig ett nytt språk och dess grammatik går igenom. Hon diskuterar huruvida grammatik över huvudtaget går att lära sig och hur man på bästa sätt bör undervisa i grammatik i skolan.

- Interaktion i klassrummet

(Maud Gistedt och Tore Otterup – Göteborg, Sverige)

Gistedt och Otterup diskuterar här hur språkanvändningen och interaktionen i klassrummet kan bidra till utvecklingen av andraspråket. Den största delen av den tid som elever och lärare vistas i skolan använder de till att prata. Därför borde den muntliga kommunikationen utnyttjas medvetet och effektivt.

- Metoder för språkundervisningen och språkinlärningen
(Elisabeth Furch – Wien, Österrike,
Stefan Giesing – Győr, Ungern,
Viktoria Grumer – Klagenfurt, Österrike,
Sybille Roszner – Wien, Österrike)

Medarbetarna från Ungern och Österrike presenterar en överblick över de olika metoder som kan användas i andraspråks- och främmandespråksundervisningen.

- Inkluderande övningar för alla elever
(Tatjana Atanasoska – Bozen, Italien)

Tatjana Atanasoska ger exempel på några övningar som främjar språkinlärningen och kan genomföras i helklass.

- Minska klyftorna med hjälp av *LinguaINCLUSION* (Stefan Giesing och Magdolna Szilágyi – Győr, Ungern)

Avslutningsvis diskuterar Stefan Giesing och Magdolna Szilágyi ur ett ungerskt perspektiv hur man kan skapa mer rättvisa villkor för romska elever.

Vi hoppas att den här boken skall vara ett stöd i er undervisning!

LinguaINCLUSION-gruppen

Innehållsförteckning

Projektet LinguaINCLUSION – europeiska modeller och effektiva metoder för den språkliga integreringen av barn med invandrarbakgrund i grundskolan – Sabine Wilmes	313
1. Projektets ramar	313
2. Lärarfortbildning och stödverktyg	315
3. Språknivåtester	315
4. Sammanfattning	316
Vad är flerspråkighet? – Tatjana Atanasoska	317
1. Hur blir man flerspråkig?	318
2. Barn, föräldrar och språk	319
3. Måste man kunna alla språk lika bra?	321
4. Möjligheter i skolan	323
5. Sammanfattning	325
Utvecklingen av förstaspråk, andraspråk och främmande språk – Sabine Wilmes	327
1. Begreppsbestämning: förstaspråk – andraspråk – främmandespråk	328
2. Olika former av första- och andraspråksutveckling	332
3. Negativ påverkan på andraspråksutvecklingen	333
4. Teorier om första- och andraspråksutveckling	334
5. Den kontrastiva hypotesen	334
6. Identitetshypotesen	335
7. Interimspråksteorin	336
8. Sammanfattning	337
Språkliga basfärdigheter och språkhandlingar – Maike Prestin / Angelika Redder	339
1. Överblick över de språkliga basfärdigheterna	340
2. Närmare bestämning av de språkliga basfärdigheterna	341
3. Utmärkande drag hos barn med tyska som andraspråk	343
4. Användarorienterat frågeformulär. Diskursiva basfärdigheter	346
5. Handlingsmönster: teoretisk bakgrund	349
6. Två (skenbart) enkla exempel på språkhandlingar:	350
7. Den funktionella pragmatiken	351
8. Språkliga handlingar i grundskolan	352
9. Beskriva – informera - berätta	353
10. Att ställa och lösa uppgifter	355
11. Lärarfrågan	357

Språkfärdighet – Maud Gistedt/Tore Otterup	363
1. Inledning	363
2. Hur lång tid det att lära sig ett nytt språk?	365
3. Kognitiva och kontextuella krav	366
4. Ordförrådet och inläring av ord	367
Språktypologi – Tore Otterup/Maud Gistedt	371
1. Grundordföljd	371
2. Prepositioner och postpositioner	372
3. Adjectivattribut	373
4. Genitivattribut	373
5. Fonologisk typologi	373
6. Vokaler	374
7. Konsonanter	375
8. Slutsats	376
Språkets inlärningsnivåer – Franziska Plathner	379
1. Processability theory (Processbarhetsteorin)	380
2. Interimspråk och deras egenskaper	380
3. Inlärningsnivåerna i tyska	384
4. Teachability hypothesis (lärbarhetshypotesen)	386
5. Sammanfattning: Vad betyder teorierna för undervisningen?	388
Interaktion i klassrummet – Tore Otterup/Maud Gistedt	391
1. Inledning	391
2. Interaktion i klassrummet och andraspråkselver	391
3. Grupparbete och andraspråksinläring	392
4. Interaktionen mellan lärare och elev	395
Metoder för språkundervisningen och språkinläringen: en introduktion – Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybille Roszner	399
1. Grundläggande synpunkter på inläringen av andraspråk	399
2. Några principer för den tidiga, styrda andraspråksinläringen	401
3. Sammanfattning: didaktiska synpunkter på andraspråksinläringen	403
Undervisnings- och inlärningsmetoder – Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybille Roszner	405
1. Allmänt om metoder	405
2. Problembaserat lärande: diskursivt lärande i helklass och i arbetsgrupper	409
3. Tandemetoden som exempel på PBL	411

Inkluderande övningar för alla elever – Tatjana Atanasoska	417
1. Att sätta samman faktatexter	417
2. Stafettskrivning – kreativt skrivande	420
3. Matrecept	422
Minska klyftorna med hjälp av LingualINCLUSION – Stefan Giesing / Magdolna Szilágyi	427
1. Romani som minoritetsspråk i Ungern	427
2. Upplevelsepedagogik	429
3. Praktiska exempel	430

Projektet LinguaINCLUSION – europeiska modeller och effektiva metoder för den språkliga integreringen av barn med invandrarbakgrund i grundskolan

Sabine Wilmes
(översättning från tyska)

1. Projektets ramar

Först och främst vill vi presentera projektet LinguaINCLUSION och hur det uppstod, eftersom det är inom ramen för det projektet som den här handboken har skrivits.

Projektet LinguaINCLUSION är ett samarbete mellan den europeiska forskningsakademin i Bozen/Bolzano (EURAC) och åtta andra europeiska universitet och högskolor. Målet var, att gemensamt utveckla effektiva metoder för att språkligt integrera barn med invandrarbakgrund i grundskolan och att sedan utifrån dessa metoder ta fram ett koncept för att fortbilda lärare, som i sin dagliga yrkesverksamhet möter flerspråkiga klasser.

Projektet, som finansierats av *European Fund for the Integration of Third-country Nationals*, startade i slutet av december 2009 och varade i 18 månader. På grund av projektets korta tidsram är de genomförda åtgärderna att betrakta som en första interventionsstudie, som kan ligga till grund för vidare forskning och åtgärder.

Projektets deltagare är:

	<p>EURAC Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit Sabine Wilmes, Franziska Plathner, Tatjana Atanasoska, Angela Guadatiello</p>
	<p>Universität Hamburg Institut für Germanistik I Angelika Redder, Maike Prestin</p>
	<p>Göteborgs universitet Institutionen för svenska språket Tore Otterup, Maud Gistedt</p>
	<p>Pädagogische Hochschule Wien Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung Elisabeth Furch, Sybille Roszner</p>
	<p>Pädagogische Hochschule Kärnten Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung Gabriele Khan, Viktoria Grumer</p>
	<p>Nyugat-Magyarországi Egyetem Győr, Apaczai Csere János Kar Institut für Sprachen, Literatur und Kommunikation Magdolna Szilágyi, Stefan Giesing</p>
	<p>Immigration and Integration Centre, Sofia Tihomira Trifonova, Radostina Mihaleva</p>
	<p>Sozialiniutyrimu institutas, Vilnius Vita Petrušauskaitė, Monika Frėjutė-Rakauskienė</p>
	<p>Initiativgruppe e.V., München Sabine Bobisch</p>

2. Lärarfortbildning och stödverktyg

Under projektets första fas analyserades och jämfördes de deltagande ländernas olika utbildningssystem liksom olika modeller och metoder för att främja språkutvecklingen och integreringen av barn med invandrarbakgrund. (Resultaten finns att tillgå i den regionrapport, som getts ut inom ramen för projektet.) På basis av de analyserna utvecklades sedan en fortbildning för lärare, som skulle täcka behoven i alla de deltagande länderna. Målet för handboken är att även de som inte deltog direkt i projektet skall kunna ta del av dess resultat och få möjlighet att vidareutbilda sig själva eller använda boken som läromedel i en egen lärarfortbildning.

Lärarfortbildningen med sammanlagt 50 deltagare genomfördes i Bozen, Hamburg, Göteborg, Wien, Klagenfurt och Győr. I anslutning till utbildningen följdes lärarna i sin undervisning under sju månader. Som stöd hade lärarna ett team som de kunde utbyta erfarenheter, idéer och material med. De fick handledning via e-mail och kunde ta del av ett nyhetsbrev som publicerades regelbundet och innehöll texter om lärarfortbildning och andra relaterade ämnen.

3. Språknivåtester

Deltagarna i fortbildningen undervisade sammanlagt 341 elever, som till övervägande del kom från länder utanför EU-området.

För att undersöka om fortbildningen gett något omedelbart resultat, trots den korta tid projektet varade, genomfördes ett språknivåtest av de deltagande eleverna i början av och direkt efter lärarnas undervisningsperiod. Det som testades var morfologisk-syntaktiska baskunskaper. Eleverna fick antingen se en bildberättelse eller en kort tecknad film och fick därefter skriva en text till berättelsen. Texten bedömdes sedan med hjälp av Håkansson's profilanalys i Sverige och Griefshabers¹ i det tyska språkområdet. Griefshabers profilanalys utgör en vidareutveckling av Pienemann's och Clahsen's² profilanalys. Än så länge finns den bara på tyska, vilket är förklaringen till

1 Griefshaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Serie Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg. Som pdf-Dokument finns den att ladda ner på: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griehsha/pub/profilanalyse-azm-05.pdf>. Hämtad: 23.8.2010.

2 Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. I: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (utg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.

att Håkanssons analysverktyg, som också baserar sig på Pienemann och Clahsen, användes i Sverige. Eftersom det saknas ett motsvarande mätinstrument på ungerska kunde man inte genomföra något språknivåtest i Ungern.

Med hjälp av språknivåtesterna fick lärarna en uppfattning om elevernas morfologisk-syntaktiska kunskaper och kunde därför göra bättre och mer systematiska bedömningar av eleverna. Men eftersom profilanalyserna begränsade sig till det morfologisk-syntaktiska området, utvecklade man vid Hamburgs universitet ett vidgat instrument som även mätte berättarspecifika drag (presentation av karaktärer, röd tråd, genrekonventioner, direkt och indirekt anföring, tempusval, utsmyckningar etc.), innehållsliga drag (fullständighet och begriplighet) och strukturella kriterier (kronologiskt sammanhang eller isolerade händelser). På det viset fick lärarna en utförligare bild av elevernas kompetens.

Eftersom lärarna följdes åt under så kort tid inom ramen för projektet och det första och det andra språknivåtestet därför genomfördes tätt inpå varandra, kunde man utifrån testerna oftast inte utläsa några märkbara effekter – på sin höjd endast små sådana – av lärarfortbildningen. I utvärderingen av fortbildningen måste man därför stödja sig på deltagarnas egna utsagor, och de ansåg allmänt att fortbildningen varit väldigt relevant och till stor hjälp för dem.

4. Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att det i de länder och regioner som deltagit i projektet finns ett stort behov av att utbilda lärare för andraspråksundervisning vid universiteten och de pedagogiska högskolorna. Men det finns också ett behov av att utbilda lärare ute i yrkeslivet och stödja dem i deras undervisning. Det behövs en strukturerad utbildning inom områdena andraspråks- och främmandespråksinlärning, en välunderbyggd språknivådiagnostik, utbildning inom de sammanhängande områdena språktypologi och språkfelsanalys och inom andraspråksdidaktik i helklass och interkulturellt lärande.

Projektet *LinguaINCLUSION* visar, att det finns ett behov av en sådan utbildning i alla de deltagande länderna och att denna måste utarbetas konsekvent för att barn med andra förstaspråk framgångsrikt skall kunna integreras i skolklasserna. Lärarna måste förberedas för att undervisa i mångkulturella och flerspråkiga klasser och måste få stöd i sitt arbete i dessa heterogena miljöer.

Vad är flerspråkighet?

Tatjana Atanasoska

(översättning från tyska)

Flerspråkighet har blivit ett hett ämne som det talas och skrivs mycket om. Det här kapitlet syftar till att klargöra vissa grundläggande begrepp inom ämnesområdet och visa hur man kan hantera flerspråkighet i skolan.

Europarådet skiljer i sin definition på individuell och samhällelig flerspråkighet och använder olika termer för de båda företeelserna¹:

- *Multilingualism* betecknar förekomsten av mer än en språkvarietet inom ett visst geografiskt område. Det betyder inte att de enskilda medlemmarna i respektive språkgrupp nödvändigtvis måste vara flerspråkiga, utan de kan vara enspråkiga och bara tala sin egen varietet.
- *Plurilingualism* står för enskilda individers flerspråkiga repertoar och är motsatsen till enspråkighet. Inom flerspråkiga områden kan invånarna vara både en- och flerspråkiga. *Plurilingualism* är enligt Europarådet flerspråkighet i vid mening och inte enbart den från födseln simultant utvecklade två- eller flerspråkigheten.

Det svenska ordet *flerspråkighet* motsvarar båda de engelska termerna (*multilingualism* och *plurilingualism*), men i det här kapitlet är det den individuella flerspråkigheten som kommer att behandlas.

Som nämnts i flera publikationer (t.ex. i Auer/Wei 2011:2) kan man med säkerhet slå fast, att det finns fler flerspråkiga än enspråkiga människor i världen. Majoriteten av världens befolkning bor alltså i flerspråkiga områden eller länder. Ett ofta anförda exempel är Indien, som förutom hindi och engelska har ytterligare 21 officiella språk². Befolkningen i Indien talar dessutom flera språk utöver de officiella. Två kända europeiska exempel är Schweiz (med tyska, franska, italienska och rätoromanska) och Sydtyrolen (tyska, italienska och ladinska). Beträffande tyskan kan tilläggas att många människor i de ovan nämnda regionerna förutom högtyska även talar en regional dialekt. I de båda regionerna, liksom i övriga Europa, finns det dessutom många invand-

1 Se Europarådets hemsida på http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp.

2 Se t.ex. Indiens officiella hemsida, <http://india.gov.in>.

rade minoriteter, som talar sina modersmål. Alla skolbarn i sådana flerspråkiga områden lär sig det eller de officiella språken i skolan. Om de har ett annat hemspråk, lär de sig det i familjen och tillsammans med vänner och släktingar. Därutöver lär de sig minst ett främmande språk, för det mesta engelska, i skolan.

1. Hur blir man flerspråkig?

Många språkvetare lägger i sin definition av flerspråkighet stor vikt vid frågan hur man blir flerspråkig. För det mesta skiljer man mellan två olika språkutvecklingsprocesser (se Auer 2011; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006):

- den successiva språkutvecklingen, där man lär sig ett språk i taget
- den simultana språkutvecklingen, där man från början lär sig flera språk samtidigt

Det man brukar betrakta som 'normalfallet' när det gäller den simultana språkutvecklingen, är när ett barns föräldrar eller andra närstående talar olika språk och för dessa språk vidare till barnet, eller när ett barn växer upp i ett land där det talas ett annat språk än i hemmet. Barnet förmodas på så sätt dagligen komma i kontakt med de olika språken genom sina föräldrar och sin omgivning och lära sig dem samtidigt. När den fas tar slut, då barnet lär sig flera språk samtidigt, är en fråga som är starkt omdebatterad bland forskarna³. Oftast antas det dock att fasen är avslutad efter småbarnsåldern⁴. Man menar att neurofysiologiska processer i hjärnan gör så att barn efter den åldern inte lär sig på samma sätt som tidigare och att hjärnan inte längre kan lagra nya språk på samma sätt som förstaspråket.

Att det är så tror man beror på, att även enspråkiga barn fram till tre-fyraårsåldern har utvecklat och befäst sitt språksystem så långt att de kan prata språket flytande. Man tror att hjärnan hos små barn arbetar annorlunda än hos äldre barn och att språkinläringen därför följer ett annat mönster under senare år.

Alla andra situationer, som barn och vuxna befinner sig i när de skall lära sig flera språk, hör sålunda till kategorin den successiva språkutvecklingen. Men det bör påpekas att skillnaden mellan simultan och successiv språkutveckling främst är av intresse för språkvetare. För dem som arbetar i skolan är det viktigast att känna till att vissa barn är flerspråkiga och att även dessa barn måste få stöd under sin utbildning.

3 Några uppmärksammade undersökningar om ålderns betydelse vid den simultana språkutvecklingen är McLaughlin 1978, Long 1990 och Hyltenstam/Abrahamsson 2003.

4 Det finns forskare som menar att den simultana språkutvecklingens 'fönster' är öppet ända till puberteten.

2. Barn, föräldrar och språk

Föräldrar till flerspråkiga barn får ständigt höra hur viktigt det är att man talar modersmålet eller hemspråket med barnet. Ofta förs principen en förälder – ett språk fram (Nodari/de Rosa 2006:58; Triarchi-Herrmann 2006:103). Så sent som på 1970-talet fanns det dock de som menade att den tvåspråkiga uppväxten var skuld till olika språkproblem, t.ex. stamning, hos barnen (Triarchi-Herrmann 2006:78). Men senare forskningsresultat pekar på att två- eller flerspråkighet inte leder till ökade talsvårigheter hos barn (se t.ex. Baker 2000). Detta har fått som positivt resultat att föräldrar både av förskollärare och lärare uppmuntras att uppfostra barnen flerspråkigt. Det bör dock påpekas att ingen förälder kan tvingas att prata sitt förstaspråk med barnet, om han eller hon inte vill det. Det finns flera faktorer som påverkar vilka språk föräldrarna väljer att prata med sina barn. Det har också blivit allt vanligare med familjer, där föräldrarna själva är tvåspråkiga och där de måste välja om de vill lära barnen båda sina språk eller bara ett av dem och i så fall vilket.

I det sammanhanget förtjänar Katharina Brizić forskningsprojekt att lyftas fram. Hon intervjuade 85 % av alla grundskoleelever i klasserna 1-4 i Wien om vilka språk de talade. Det visade sig att de flerspråkiga barnen talade det språk föräldrarna lärt dem med föräldrarna. Med syskonen och vännerna talade de däremot mest tyska eller tyska blandat med hemspråket. Ett intressant fenomen var att flera av barnen talade ett annat språk eller en annan dialekt med sina mor- och farföräldrar än med sina föräldrar – d.v.s. det visade sig att tvåspråkiga föräldrar ofta valde att lära barnen det språk som hade högst status. Istället var det mor- och farföräldrarna som lärde barnen sin dialekt, som ofta hade lägre status, eller ett språk som kurdiska eller romani, som åtminstone i Österrike är lågstatusspråk.

Följande fiktiva exempel visar att det inte bara är föräldrarna som påverkar vilka språk ett barn lär sig att behärska.

Armira har en bosnisk pappa och en svensk mamma. Fram till hon var fyra år bodde hon i Sverige och talade svenska på dagis och med sin mamma. Hennes pappa talade bosniska med henne och hennes lillasyster, som var 18 månader när familjen flyttade till Tyskland. Snart efter ankomsten till Tyskland började båda barnen i Kindergarten. Den första tiden pratar Armira fortfarande regelbundet svenska med sin mamma och sin syster, men när hon börjar skolan ändrar sig det. I klassen finns det många som pratar BKS (bosniska-kroatiska-serbiska) och hon blir nära vän med flera av de barnen. När Armira blivit tolv år pratar hon och hennes syster i första hand tyska med varandra. Armiras vardagsbosniska har utvecklats väl tack vare vännerna. Hennes svenska har dock bara utvecklats på det receptiva området. Hennes lillasyster däremot använder knappt svenskan alls i produktivt

hänseende och BKS bara i ringa utsträckning, eftersom hennes vänner pratar tyska med henne.

Av exemplet ovan ser man att syskon, vänner, skola, fritid och många andra faktorer bidrar till att påverka barnets språkanvändning och språkval. Som redan nämnts är det dock att rekommendera att föräldrarna håller fast vid sitt språk, även om barnen själva inte använder det språket. Även receptiva språkkunskaper är nämligen en resurs, som barnen när som helst kan reaktivera. Det spelar ingen roll vilket språk föräldrarna väljer att förmedla, det viktiga är att barnen får en stor språklig input. Man bör tala, läsa och även sjunga mycket med barnen. Om språket används ofta och i olika situationer får barnen ett rikare ordförråd och en bättre grammatik.

För människor som vuxit upp med bara ett språk kan det kanske vara svårt att förstå, att de olika språken fyller olika funktioner i flerspråkiga barns och vuxnas liv. Olika språk används tillsammans med olika människor och i olika situationer, och språken spelar olika roller i vardagen. Ingrid Gogolin myntade på 1980-talet begreppet *'lebensweltliche Zweisprachigkeit'* (livsvärldslig tvåspråkighet, Gogolin 1988), som idag har utvidgats till *'lebensweltliche Mehrsprachigkeit'* (livsvärldslig flerspråkighet). Begreppet säger ingenting om hur bra barn pratar olika språk utan betonar istället att språken, oavsett barnens språkförmåga, fyller olika funktioner i deras liv. Även om barnen inte pratar språken perfekt innebär kompetensen i flera språk en resurs, för barnen liksom för samhället, vilket visar sig redan i vardagslivet. Här har skolan en viktig roll att fylla, genom att den kan lyfta fram värdet av flerspråkigheten och ge barnen möjligheter att vidareutveckla sin flerspråkiga repertoar (se vidare nedan).

Även om man i Europa fortfarande mestadels utgår från enspråkighet som modell för elevers språkkunskaper, har globaliseringen tillsammans med förekomsten av autoktona minoriteter⁵ fått som effekt att alltfler elever i Europa är flerspråkiga när de börjar skolan eller blir flerspråkiga under sin utbildning. Men även för människor som vuxit upp i en enspråkig miljö är det oftast så, att de måste eller vill integrera ett eller flera främmande språk i sina liv. Man kan alltså konstatera att enspråkighet som enda livsmodell har tjänat ut sin roll. Om man bara har kunskaper i ett språk är det svårt att leva upp till det moderna livets krav⁶.

5 Autoktona minoriteter i ett land åtnjuter speciella språkliga rättigheter (och delvis även andra rättigheter). I Österrike finns det t.ex. autoktona minoriteter som talar jiddisch, slovakiska, slovenska, tjeckiska, ungerska, kroatiska och romani.

6 Det bör påpekas att engelska (än så länge) utgör ett undantag, men även allt fler engelskspråkiga människor inser numera värdet av att vara flerspråkig.

3. Måste man kunna alla språk lika bra?

I de flesta fall är det föräldrarna som först förmedlar (minoritets) språket till barnen. Att barnen har kunskap i modersmålet eller hemspråket är av olika skäl viktigt för de flerspråkiga familjerna (se Auer/Wei 2011:4):

- Språket/språken har en identitetsskapande roll. Föräldrarna vill kunna förmedla sina språk vidare och prata med barnen på sina språk.
- Språket/språken är värdefulla ur ett släkt- och ursprungsperspektiv, eftersom de gör det möjligt för barnen att kommunicera med sina släktingar och människor i föräldrarnas ursprungsmiljö.
- Föräldrarna betraktar barnens språkkunskaper som praktiskt värdefulla och som en merit i deras kommande yrkesliv.⁷

Många föräldrar är alltså angelägna om att deras barn lär sig behärska deras första språk. I de fall där det språket är ett minoritetsspråk med låg status i landet är detta extra viktigt för föräldrarna, eftersom lågstatusspråken inte spelar någon – eller högst en marginell – roll i skolan och arbetslivet. Även om nästan alla föräldrar vill förmedla sina språk vidare till barnen, kan alltså förmedlingen försvåras under vissa omständigheter. Neurobiologiskt är det inte någon svårighet för barn, och inte heller för många vuxna, att lära sig flera språk samtidigt eller efter varandra. Avgörande för språknivån är istället mängden av språklig input och kvaliteten hos den, och det är det som utgör den stora utmaningen för föräldrarna och utbildningssystemet.

Vad gäller majoritetsspråket kan och bör förskolan och skolan bidra med en stor språklig input. Det sägs ofta att det först och främst är föräldrarna som påverkar barns språkinläring positivt. Det är visserligen ett obestridligt faktum, att det är av yttersta vikt i hur hög grad och på vilka sätt föräldrarna kommunicerar med barnen på det första språket/språken, men som redan har visats är inte föräldrarna den enda faktorn bakom barnens språkkompetens. Visserligen kan det exempelvis förekomma att barn med skilda föräldrar tillbringar mindre tid med den förälder som talar minoritetsspråket, vilket kan påverka språkutvecklingen negativt. Men det finns också andra faktorer, som bidrar till barnets kompetens i hemspråket eller hemspråken och som är oberoende av föräldrarna eller som föräldrarna åtminstone inte kan påverka helt och hållet.

- syskonens antal och språkval

⁷ Detta gäller även enspråkiga barn, som föräldrarna placerar på dagis och skolor där kommunikationen sker på ett främmande språk. I det sammanhanget handlar det främst om att barnen skall lära sig ett världsspråk, framför allt engelska.

- den utvidgade familjens och släktens språkval
- hur språket används i familjen
- om barnet är fött i landet där majoritetsspråket talas eller har flyttat dit i barn- eller ungdomsåren
- skolan och skolans främjande av hemspråket
- kontakten med jämnåriga vänner som barnet kan prata språket med
- föreningar och aktiviteter där hemspråket talas
- möjlighet att utveckla läs- och skrivfärdighet i hemspråket och hur mycket kontakt barnet får med skrivna medier på språket⁸
- föräldrarnas inställning till språket (se Brizić 2011) och hur de använder sitt hemspråk (se även t.ex. Triarchi-Herrmann 2006)

På några av de här områdena kan föräldrarna påverka barnens språkutveckling, åtminstone fram till puberteten. I de övriga fallen beror språkutvecklingen på hur förhållandena ser ut i det aktuella landet eller regionen.

Även enspråkiga barn, ungdomar och vuxna visar stora skillnader sinsemellan i sin språkkompetens. Men bland flerspråkiga barn är skillnaderna ännu större, eftersom de faktorer som påverkar språkutvecklingen är mer varierade hos dem än hos enspråkiga barn. Graden och arten av påverkan hemifrån och från olika institutioner är olika från fall till fall, liksom även hemspråkens sociala status. Barn är väldigt bra på att uppfatta hur viktigt deras språk är för majoritetskulturen.

Man bör emellertid förhålla sig skeptisk till föreställningen att endast en *balanserad* flerspråkighet på en väldigt hög nivå är av värde, d.v.s. att barnet, tonåringen eller den vuxne är dubbelt enspråkig. Om språken fyller olika funktioner för barnet eller den vuxne (som begreppet *livsvärldslig flerspråkighet* uttrycker), då pratar man dem också normalt sett olika 'bra'. Dessutom förändras den språkliga kompetensen beroende på livssituation. Det språk, som vid 18 års ålder var det nästbästa språket, kan i 30-årsåldern vara ett språk som vederbörande över huvud taget inte talar längre.⁹ Denna förändring minskar dock inte språkets värde, varken för den enskilda flerspråkiga individen eller för samhället i stort.

8 Det är långtifrån alltid fallet att det språk barnen lär sig av föräldrarna har ett skriftspråk.

9 Jessner och Herdina visar på ett mycket tydligt sett denna förändring i språkkunskaperna (Herdina/Jessner 2002). De lyfter fram Schwarzenegger som exempel på att man även kan förlora sin kompetens i förstaspråket. Efter flera år i USA talar Schwarzenegger nämligen tyska med amerikansk accent.

4. Möjligheter i skolan

Alla har förmåga att lära sig språk. Både barn och vuxna kan lära sig flera språk. Det som alltid är nödvändigt, oavsett om vi lär oss ett första, andra eller främmande språk, är att vi får stor språklig input av den omgivning vi vistas i. När det gäller ett lands majoritetsspråk är det förskolans och skolans uppgift att främja barnens och de ungas språkliga utveckling, så att de succesivt blir alltmer kompetenta i majoritetsspråket. Redan i förskolan kommer barnen i kontakt med bokstäver och tal, och under de första åren i grundskolan är huvudmålet att utveckla barnens basfärdigheter i att räkna, skriva och läsa¹⁰.

Inom utbildningssystemet börjar sedan situationen att te sig olika för enspråkiga barn, som talar majoritetsspråket, och för flerspråkiga barn. Barn som bara har vuxit upp med majoritetsspråket betraktas i skolan som det normala: undervisning, läromedel och läroplaner är anpassade efter de barnen. Samtidigt har den språkliga situationen i skolan förändrats starkt under de senaste årtiondena, så att många barn talar andra språk än majoritetsspråket när de börjar skolan. I arbetet med att ge alla barn baskunskaper och att förbereda dem för vidare studier, spelar det ingen roll på vilket sätt ett barn har blivit flerspråkigt. Skolan måste kunna integrera en heterogen grupp av flerspråkiga barn i undervisningen. Nedan ges några exempel på de många sätt som barn kan förvärva flerspråkighet på:

- Ett barn med ett annat förstaspråk börjar i skolan utan att ha gått i förskola tidigare. Eftersom familjen har ett stort antal vänner och släktingar som har kommunicerat med barnet på förstaspråket, har det fått väldigt lite kontakt med majoritetsspråket.
- Ett barn med ett annat förstaspråk börjar i förskolan när det är fyra år, och där talas bara majoritetsspråket. Förutom att gå i förskolan sysslar barnet också med musik och gymnastik, och även i de verksamheterna talas majoritetsspråket.
- Ett barn i skolåldern flyttar med sina föräldrar till ett nytt land och kommer på så sätt direkt från ett annat språkområde och en annan skolkultur in i den nya skolan, där bara landets majoritetsspråk talas.

Visserligen är det så, att även barn som har majoritetsspråket som förstaspråk har olika språkkompetens, men inom gruppen flerspråkiga barn är variationen något större.

Man kan undra om inte *immersionsmodellen* skulle kunna vara en framgångsrik väg i Europa för att på bästa sätt främja alla barn, även de med ett annat förstaspråk, i

10 Dessutom har både förskolan och skolan som uppgift att socialt fostra barnen.

skolarbetet. *Immersion*, även kallat *språkbad*, är ett program där barn, i första hand de som tillhör den språkliga majoriteten, får undervisning på ett prestigefullt andra språk, t.ex. franska eller engelska. Därvidlag spelar även barnens gemensamma förstaspråk en roll i undervisningen, eftersom det är ett undervisningsämne och alla lärarna dessutom talar båda språken. Barnen kommer ofta från högutbildade familjer och kommer i intensiv kontakt med förstaspråket hemma, även skriftligen. Det är inte meningen att andraspråket skall ersätta förstaspråket, utan det skall läggas till förstaspråket (se Johnston 2007:24).

Men situationen är i realiteten en helt annan för barn i Europa som kommer från språkliga minoritetsgrupper, i synnerhet om de inte har något prestigefullt världsspråk som förstaspråk. Deras förstaspråk uppmärksammas knappt alls i skolan. Lärarna talar bara majoritetsspråket med dem och har sällan kunskaper i barnens förstaspråk. Skolans outtalade mål är att dessa barn språkligt skall motsvara de enspråkiga barnen¹¹. På det stora hela betraktas alltså barn med ett annat förstaspråk än majoritetsspråket som ett skolproblem. Dagens enspråkiga skolsystem motsvarar således ingalunda immersionsmodellen. Visserligen finns det tvåspråkiga skolor som tillämpar immersionsmodellen, men de finns inte överallt och inte för alla språk. Eftersom den enspråkiga skolan inte erbjuder barnen någon immersion utan barnen uteslutande undervisas på majoritetsspråket, har man istället myntat begreppet *submersion*¹². Istället för att bara 'doppa sig', 'sänks' de flerspråkiga barnen ner helt och hållet i språket. Visserligen får de stöd av lärarna och av olika projekt, som skall göra dem framgångsrika på majoritetsspråket, men det sker inte på samma organiserade och planerade sätt som i immersionsprogrammen.

En viktig uppgift för skolan är att utveckla och stödja barnens litteracitet, d.v.s. deras läs-och skrivfärdighet. Det språkområdet är starkt förknippat med bildningsspråket och har stor betydelse i det moderna samhället, där även de nya medierna är starkt textbaserade. Ofta kan flerspråkiga barn läsa och skriva på majoritetsspråket, men inte på sina förstaspråk (se t.ex. Auer/Wei 2011:6). I Sverige bemöter man det problemet och erbjuder barn med ett annat förstaspråk undervisning i det språket, för att göra det möjligt för dem att utveckla en åldersadekvat läs-och skrivfärdighet även i förstaspråket¹³. Även i andra länder finns det och har det funnits program för att alfabetisera barn på två språk och därigenom ge dem tillgång till två språkliga textvärldar.

11 Gogolin kallar detta den enspråkiga skolans 'habitus'. Skolan tar inte hänsyn till de flerspråkiga barnens behov utan undervisar alla barn som om de vore enspråkiga (Gogolin 2008).

12 Submersion betyder i det här sammanhanget 'sänka ner'.

13 Se <http://modersmal.skolverket.se/>.

Det finns också olika pedagogisk-didaktiska initiativ, som syftar till att lyfta fram fördelarna med flerspråkighet och visa flerspråkiga och enspråkiga barn hur viktiga och värdefulla språkkunskaper är¹⁴. Ett bra sätt att lyfta fram skolans alla förstaspråk är att exempelvis anordna aktiviteter på den internationella dagen för modersmål den 21 februari eller på den europeiska språkdagen den 26 september.

Det faktum, att alla barn måste lära sig minst ett främmande språk i skolan, betyder att redan flerspråkiga barns flerspråkighet utvidgas och stärks. Här krävs ytterligare åtgärder, eftersom dessa barn inte enbart utgår från majoritetsspråket när de lär sig ett nytt språk. Läromedlen i de traditionella främmande språken, som engelska och franska, utgår dock från de enspråkiga barnen och har majoritetsspråket som referensspråk. Med tanke på den språkliga mångfalden i dagens europeiska skolklasser vore det önskvärt, att man började tänka i nya banor och även utvecklade läromedel anpassade efter den nya skolsituationen.

5. Sammanfattning

Avslutningsvis kan konstateras, att det finns flerspråkiga barn i alla skolklasser i Europa. Flerspråkighet utgör ett brett spektrum, där det finns skillnader både i hur barnen växer upp med och använder det andra språket och hur bra barnen är på de olika språken. För att bemöta denna heterogenitet har redan ett antal pedagogisk-didaktiska idéer utvecklats. Men det återstår fortfarande för skolan att ta sig an den stora utmaningen, att erbjuda alla barn en bra utbildning, oavsett deras språkliga och sociokulturella bakgrund.

14 Se de samlade undervisningstipsen på <http://marille.ecml.at/Description/tabid/1413/language/en-GB/Default.aspx>.

Litteratur

- Auer, Peter/Wei, Li (2009): Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? I: Auer, Peter/Wei, Li (eds.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (Handbooks of applied linguistics; 5) Berlin/New York: de Gruyter, 1-14.
- Baker, Colin (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brizic, Katharina (2011): "Best success through language loss?". Vortrag auf der Abschlusskonferenz von LinguaINCLUSION in Wien, 26. und 27. Mai 2011.
- Europarat (inga uppgifter): *Council of Europe language education policy*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp (Zugriff am 12.06.2011)
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in SLA. I: Doughty, Catherine/Long, Michael (eds.): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-588.
- Johnstone, Richard (2007): Characteristics of immersion programmes. I: Garcia Ofelia/Baker, Colin: *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, Michael (1990): Maturational constraints on language development. I: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-268.
- McLaughlin, Barry (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Karin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nodari, Claudio/de Rosa, Raffaele (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Utvecklingen av förstaspråk, andraspråk och främmande språk

Sabine Wilmes

(översättning från tyska)

Språkutvecklingen är ett väldigt komplext fenomen, som omfattar olika nivåer av språksystemet. När barn lär sig ett språk, måste de lära sig att skilja språkljuden från varandra och själva producera ljuden (det fonetiska systemet). De lär sig också språkets böjningsmönster och ordbildningsregler (det morfologiska systemet) och därutöver de syntaktiska reglerna. De bygger även upp ett ordförråd, lär sig bilda fraser och förstå vad orden betyder, och de utvecklar diskursiva och kommunikativa färdigheter. Sist men inte minst spelar gestik och mimik en viktig roll. Alla dessa färdigheter måste barnen utveckla både receptivt och produktivt. I Maike Prestins och Angelika Redders bidrag kommer dessa färdigheter att diskuteras närmare. Här skall istället villkoren för utvecklingen av språkfärdigheterna diskuteras.

Det kanske kan förvåna somliga, att även första- och främmandespråksinlärning behandlas i den här boken. Men syftet med det är att skilja inlärningen av de språken från andraspråksinlärningen och göra er som läsare medvetna om vad som utmärker andraspråksinlärning.

Men eftersom tyngdpunkten i den här boken ligger på andraspråksinlärning och andraspråksdidaktik, kommer det i det här kapitlet bara att ges en kort översikt över första- och främmandespråksinlärning, och syftet med det är att lyfta fram skillnaderna mellan förstaspråks-, andraspråks- och främmandespråksinlärning och klargöra betydelsen av förstaspråksutvecklingen för andraspråksinlärningen. Framför allt kommer olika typer av andraspråksinlärning och förutsättningarna för andraspråksinlärningen att diskuteras i det här bidraget.

I vilka sammanhang förekommer det att människor lär sig behärska fler än ett språk? Ett sådant sammanhang är undervisningen i främmande språk i skolan. Andra scenarier är, att man växer upp med föräldrar som talar olika språk eller att ens familj flyttar till ett annat språkområde. Ytterligare en kontext, som man kanske inte tänker på om man inte själv har erfarenhet av det, är flerspråkiga regioner. Människor som

t.ex. bor i Sydtyrolen, Lausitz, de tyskspråkiga delarna av Belgien, Katalonien eller Baskien är ofta flerspråkiga, eftersom det talas minst två olika språk i deras omgivning.

Flerspråkighet är alltså ett mångdimensionellt begrepp. Vi lär oss språk under hela livet. Åldern verkar dock spela en roll för på vilket sätt språkinläringen går till. Neuringvistiska undersökningar (jmfri Friederici 1998) har visat, att vissa neurofysiologiska strukturer, som är viktiga för språkutvecklingen, bara finns tillgängliga upp till en viss ålder och att de inte är verksamma om man lär sig språk vid ett senare skede. Åldersfaktorn liksom det sätt, som man tillägnar sig språket på, har en definitionsmässig betydelse för vilken sorts språkinläring det rör sig om. Tre faktorer är särskilt viktiga för den begreppsliga definitionen av förstaspråk, främmande språk och andraspråk:

- tidpunkt för inläringen
- styrning genom undervisning
- uppnådd kompetens

På basis av de här tre faktorerna skall jag nu göra ett försök att skilja de tre begreppen från varandra, vilket inte är helt enkelt med tanke på att det finns så många olika kontexter, där man lär sig behärska två eller flera språk.

1. Begreppsbestämning: förstaspråk – andraspråk – främmandespråk

För begreppsbestämningen krävs det först och främst att man skiljer mellan *inläring* och *tillägnande*. Denna skillnad har med faktorn 'styrning genom undervisning' att göra.

Med språktillägnande avses den naturliga utvecklingen av ett språk, vilken sker implicit utan styrning genom undervisning. På det viset tillägnar sig barnet sitt eller sina förstaspråk. Det får naturligtvis en viss språklig input från sin omgivning, men någon regelrätt undervisning förekommer inte. Snarare är förhållandet det motsatta. Under de första levnadsåren lär sig barnet förstaspråket nästan utan någon påverkan alls utifrån. De vuxnas språkliga tillrättavisningar har väldigt liten verkan (jmfri Butzkamm/Butzkamm 2004; Pinker 1998).

Vid språklig *inläring* är däremot processen styrd. Den styrningen sker i regel genom undervisning men kan också ske genom att man på egen hand, genom självstudier, försöker tillägna sig språket.

Dikotomin går tillbaka till Stephen Krashen (jmfri Krashen 2003), som emellertid också försöker föra samman kunskaperna från de båda områdena.

“Han [Krashen, S. W.] redogör för situationer, då inläringen är avsevärt ‘klumpigare’ än tillägnandet. Men undervisningen kan även främja tillägnandet, om man försöker att i möjligaste mån skapa en naturlig lärandemiljö. Detta är framför allt möjligt om man gör inputen optimal, d.v.s. om man använder ett språkmateriale som till övervägande delen redan är bekant för inläraren och denne kan stuva in det nya materialet i sitt kunskapsförråd. Därutöver måste känslomässiga hinder så långt som möjligt raseras.
(Bausch/Christ/Krumm 1995:428f., övers. K. N.)

Tar man hänsyn till skillnaden mellan inläring och tillägnande, alltså faktorn ‘styrning genom undervisning’, närmar man sig definitionsskillnaden mellan förstaspråk och främmande språk.

Förstaspråket kallas inom språkvetenskapen även L1 (L = Language). Begreppet *modersmål* (liksom engelskans *mother tongue* och tyskans *Muttersprache*), som härstammar från medeltidslatinets *materna lingua*, ställer sig många språkforskare skeptiska till nuförtiden. Europarådet skriver:

“Förstaspråk är en vetenskaplig term som refererar till det som i dagligt tal kallas modersmål. [...] Modersmål är inte en synonym till förstaspråk, eftersom termen innehåller känslomässiga konnotationer och förknippas med familj och ursprung, vilket förstaspråk inte gör. Termen modersmål är också missvisande, eftersom barn inte bara lär sig sina förstaspråk av modern och de dessutom kan utveckla flera språk samtidigt, om det talas flera språk i familjen eller närmiljön. ‘Native language’ eller ‘heritage language’ är andra termer, som används på samma sätt som modersmål och väcker liknande associationer av tillhörighet och gruppidentitet. Det har också visats, att den språkvarietet, utifrån vilken en person definierar sin gruppstillhörighet, inte nödvändigtvis behöver vara förstaspråket, utan det kan även vara en varietet som personen har tillägnat sig senare.”
(Europarådet 2007:51, övers. fr. ty. K. N.)

Förstaspråket är i första hand det språk, som personerna i barnets närhet före och efter födseln kommunicerar med barnet på. Om de närstående personerna talar olika språk, kan barnet naturligtvis ha fler än bara ett förstaspråk. Detta eller dessa språk tillägnar sig barnet emellertid utan att det behövs någon regelrätt utbildning. Barnet utvecklar förstaspråket främst genom den språkliga input, som det får genom interaktionen med sin omgivning. Apeltauer 1997 menar att denna input uppgår till ca 9000 timmar fram till barnets tredje år.

Lika lite som andraspråksutvecklingen kan förstaspråksutvecklingen någonsin betraktas som en avslutad process. Man kan även i vuxen ålder, t.ex. när man lär sig ett yrke, lära sig flera nya ord, och även i andra hänseenden skiljer sig det språk man använder i yrkeslivet från vardagspråket. Men vad gäller kompetensen som man har i

förstaspråket, kan man ändå säga att man behärskar förstaspråket 'perfekt'. Klein 2001 förklarar vad man i det sammanhanget menar med 'perfekt':

“Med 'perfekt' menas i det här sammanhanget inte att man har nått den absoluta toppen av sin språkförmåga. Få tyskar kan t.ex. skriva lika bra i 14-årsåldern som Goethe gjorde när han var 40 år. Vad som menas är att man har uppnått en sådan språknivå att ens språk inte skiljer sig från omgivningens på något markant sätt. Den nivån uppnår man någon gång i pubertetsåldern. I det hänseendet är språkförmågan hos en fabriksarbetare, som använder 500 ord aktivt och talar med en enkel men tydlig syntax, 'perfekt'. En utländsk Goetheforskare däremot, som använder 5000 ord aktivt och en väldigt komplex men ibland felaktig syntax och som talar med en avvikande accent, har inte en 'perfekt' språkförmåga.” (Klein 2001:604f., övers. K. N.)

Om man vill definiera förstaspråksutvecklingen utifrån de tre ovan nämnda faktorerna kan man alltså slå fast, att det är en process som inte styrs genom undervisning, att den börjar redan vid födseln och att den leder till en 'perfekt' språkbehärskning.

Ett främmande språk måste däremot läras in. Detta sker oftast inom strikta tidsramar, t.ex. tre gånger i veckan, på institutioner, som den obligatoriska skolan eller en särskild språkskola, och vid en ålder, då förstaspråket redan hunnit utvecklas långt. Utmärkande för inläringen av ett främmande språk är också att språket oftast inte talas i ens omgivning. Av den anledningen betraktas främmandespråksinläringen i motsats till förstaspråksutvecklingen ofta som onaturlig. Den språkliga input man får när man lär sig ett främmande språk är ofta starkt förenklad och didaktiserad. Dessa förhållanden leder i regel till att man inte lär sig behärska främmande språk lika 'perfekt' som förstaspråket.

Hur är det då med begreppet 'andraspråk', som står i fokus i den här boken? Hur skall man bestämma det utifrån de givna kriterierna? Det är svårare att definiera än de andra kategorierna. Man skulle kunna tro att det helt enkelt är det andra språket man tillägnar sig eller lär sig. Men så är det inte alltid.

Ett andraspråk tillägnar man sig vanligtvis efter förstaspråket, från fyraårsåldern och uppåt. McLaughlin 1984 och Klein 2010 kallar utvecklandet av två språk under det första tre levnadsåren för ett *tvåspråkigt förstaspråkstillägnande* och det som sker senare för ett *successivt andraspråkstillägnande*.

En viktig skillnad mellan andraspråk och främmande språk, är att andraspråksutvecklingen sker i målspråkskulturen (jmf Henrici/Vollmer 2001:8), d.v.s. att andraspråket utvecklas i ett område, där språket talas. Det betyder också att andraspråket får ett annat värde än det främmande språket, i och med att kunskaperna i det språket är avgörande för om man skall kunna leva och 'klara sig' i målspråkskulturen. Enligt

Rösler handlar det om ett andraspråk först när språket spelar en viktig roll för utvecklandet, upprätthållandet eller förändringen av ens identitet och det är direkt kommunikativt relevant (jmf Rösler 1994:8).

När det gäller faktorn 'styrning genom undervisning' går andraspråksutvecklingen inte att kategorisera lika lätt som förstaspråksutvecklingen och främmandespråksinläringen. I regel lär man sig andraspråket utan undervisning. Men om man betraktar förhållandena i olika skolsystem, ser man att det förekommer stödundervisning och till och med särskilda skolklasser för andraspråksinlärare. Men även i de fall, där det förekommer undervisning i andraspråket, kan man utgå ifrån att inlärarna till största delen lär sig språket utanför den specifika andraspråksundervisningen, i umgänget med andra som talar språket.

Även utifrån faktorn kompetens är andraspråket svårare att definiera än förstaspråket och främmande språk. Det finns de som i sitt andraspråk uppnår en kompetens motsvarande förstaspråket, men det finns också de som bara uppnår en viss kompetens i språket.

Följande modell speglar de olika kriterierna 'tidpunkt för inläringen', 'styrning genom undervisning' och 'uppnådd kompetens':

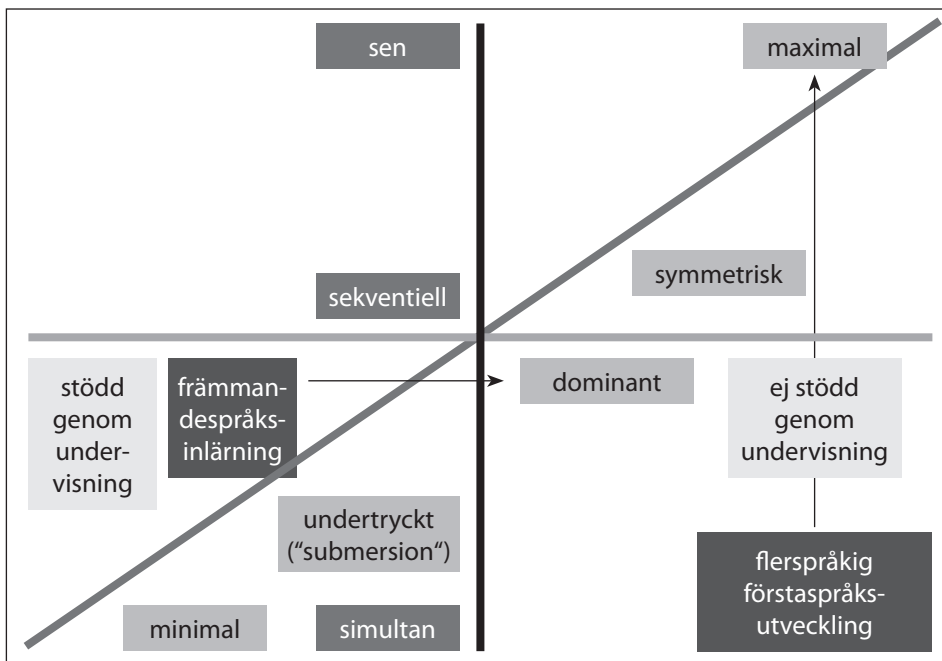


Fig. 1: Främmandespråksinläring och flerspråkigt förstaspråkstillägnande i dimensionerna två- och flerspråkighet (Bausch 2007:440-442; enligt Boeckmann 2010)

Begreppen förstaspråk, andraspråk och främmande språk är alltså svåra att avgränsa från varandra. Begreppet andraspråk är det definitionsmässigt mest problematiska. För att man skall få en tydlig bild av företeelsen, behöver man väga in fler faktorer.

2. Olika former av första- och andraspråksutveckling

Av diskussionen ovan framgår det, att övergången mellan begreppen första- andra- och främmande språk är flytande och att det finns olika sätt att tillägna sig språken. I syfte att klarlägga skillnaderna mellan begreppen, skall nedan de olika språkutvecklingsprocesserna diskuteras närmare.

Om man bara lär sig ett språk kan man tala om en *enspråkig utveckling av förstaspråket*. Denna språkutveckling sker hos de flesta barn, vars föräldrar talar samma språk och inte har invandrat till ett land, där det talas ett annat språk.

Under de första levnadsåren kan man också utveckla två eller flera förstaspråk, vilket kallas *simultan språkutveckling*, en process som äger rum upp till fyra års ålder (se ovan).

Succesiv språkutveckling kallar man utvecklandet av ett andra språk efter fyra års ålder. Detta sätt att lära sig ett språk är vanligt hos invandrarbarn, som inte kommer i kontakt med majoritetsspråket förrän de börjar i förskolan eller skolan. För dem är majoritetsspråket det språk de måste tillägna sig, och det blir ofta det dominanta språket. Eftersom barnet ofta bara lär sig att läsa och skriva på majoritetsspråket och det använder det språket inom alltfler områden i sitt liv, uppstår i dessa fall inte sällan ett fenomen som man kallar *transitorisk tvåspråkighet* (ty. transitorischer Bilingualismus). Det innebär att förstaspråket, som utvecklades starkt under de första levnadsåren, efter en tid blir svagare än andraspråket. Barnet kan inte använda det, eller i alla fall inte använda det på samma spontana sätt som andraspråket, för vissa språkhandlingar, som det har lärt sig i skolan. Det ursprungligen dominanta språket förvandlas alltså till det svagare språket och tvärtom (jmf. Apeltauer 1997).

Att språken är olika starka är fallet hos de flesta tvåspråkiga människor. Det inträffar vanligtvis när man lär sig det andra språket senare, efter fyra års ålder.

Bara i ett fåtal fall kan man tala om en *balanserad tvåspråkighet*, d.v.s. att man behärskar båda språken i stort sett lika bra. Den sortens tvåspråkighet uppnår man ofta om man lär sig två språk simultant. Balanserad tvåspråkiga, liksom oftast även andra tvåspråkiga, kan växla från ett språk till ett annat utan att de får problem med att uttrycka sig, s.k. *kodväxling* (jmf. Apeltauer 1997).

Det är möjligt att lära sig ett andraspråk eller ett främmande språk väldigt bra även i vuxen ålder. Men det händer också att man som vuxen inte lyckas uppnå någon större kompetens i det nya språket. Det beror på vilken relevans språket har för en själv som individ.

3. Negativ påverkan på andraspråsutvecklingen

Särskilt i områden, där det råder etniska och språkliga konflikter, finns det ofta ett motstånd mot att lära sig flera språk. Men inte bara där utan överallt i världen har det länge funnits seglivade myter om två- och flerspråkighet. Några vanliga missuppfattningar är att flerspråkighet är ett undantagstillstånd, att kodväxling är ett tecken på inkompetens eller att barn som måste lära sig flera språk blir överansträngda. Sådana myter har man vederlagt idag. Det kan dock förekomma att flerspråkiga barn, liksom även enspråkiga, får språkproblem, och sådana problem måste man givetvis uppmärksamma. I det sammanhanget förtjänar fenomenet *halvspråkighet* att nämnas. Begreppet, som myntades i slutet av 1960-talet av Nils Erik Hansegård (jmf Hansegård 1968), bör användas med försiktighet. Inom det tyska språkområdet används översättningen (*doppelter Halbsprachigkeit*) bara om det kognitiva skolspråket och syftar på en för åldern icke-adekvat språkbehärskning i det ena eller båda språken.

En sådan halvspråkighet kan t.ex. uppstå när barnet börjar skolan, då det tidigare starkaste språket blir det svagare språket (se ovan om transitorisk tvåspråkighet). I somliga fall kan denna plötsliga omvändning leda till, att barnet inte lär sig behärska något av språken på ett åldersadekvat sätt och sålunda blir dubbelt halvspråkig och brister i kompetens både i det första och det andra språket. Tecken på det är ett begränsat ordförråd, ett felaktigt uttal, att språkssystemen blandas etc.

Denna dubbla halvspråkighet är särskilt svår för skolan att upptäcka, då lärarna oftast bara har kunskaper i ett av barnets språk. Även om man misstänker att ett barn är halvspråkigt bör man heller inte glömma den kompetens som barnet besitter. Det lärarna upptäcker är ofta brister i ordförråd och syntax. Man om man lade ihop det samlade ordförråd ett tvåspråkigt barn har i sina båda språk, skulle man troligtvis märka att barnet förfogar över fler ord än sina jämnåriga enspråkiga kamrater. Det gäller alltså att beakta flera kunskapsaspekter och använda begreppet halvspråkighet medvetet och varsamt, då det ofta kan ge en förvrängd bild av det tvåspråkiga barnets utvecklingsnivå och prestationsförmåga.

Ett bra sätt att undvika halvspråkighet är hemspråksundervisning, där barnet upprätthåller och utvecklar sitt förstaspråk (jmf de Cillia 1998).

4. Teorier om första- och andraspråksutveckling

Avslutningsvis skall några teorier om första- och andraspråksutveckling kortfattat presenteras. De senaste decennierna har språkutveckling varit ett hett forskningsämne, och på senare år har forskarna även börjat intressera sig för andraspråksinläring. Detta har gett upphov till olika språkutvecklingsteorier.

En grundläggande tvistefråga är om språkutvecklingen är medfödd eller inlärd. Företträdare för den s.k. *nativismen*, t.ex. Noam Chomsky (jmf Chomsky 1959), utgår ifrån att vi har en medfödd förmåga att lära oss språk. *Kognitivisterna*, som Jean Piaget (jmf Piaget 2003), menar att språkutvecklingen är beroende av den kognitiva utvecklingen, och *interaktionisterna*, t.ex. Jerome Bruner (jmf Bruner 2002¹), hävdar att det tidiga samspelet mellan barnen och dess närstående är grundläggande för språkutvecklingen. Samtliga teorier har kommit fram till viktiga resultat gällande språkutvecklingen, och därför har det gjorts försök, bl.a. av Barbara Zollinger 2000 och Hans-Joachim Motsch 1995, att skapa en syntes av de olika teorierna.

Nedan kommer de teorier som rör andra- och främmandespråksinläring att presenteras närmare. Inom det området är det främst tre hypoteser som har varit inflytelserika. Någon enhetlig teori saknas ännu, vilket beror på att forskningen om andraspråksinläring sker inom olika discipliner och utifrån olika teoretiska perspektiv, så att tyngdpunkten läggs på olika frågor. Men de tre stora teorierna ger ändå en övergripande insikt i andraspråksinläringens process.

5. Den kontrastiva hypotesen

Den *kontrastiva hypotesen*, som Fries presenterade 1947 och som Lado utvecklade 1957, ställer första- och andraspråk mot varandra. I centrum står inte individen och inläraren utan de båda språkssystemen, som sinsemellan uppvisar både likheter och skillnader. Företträdarna för teorin, som baserar sig på behaviorismen, utgår ifrån att individens språkförhållande grundar sig på bestämda vanor. Dessa vanor skall först ha

1 Eng. org.: Jerome Bruner (1983): *Child's talk: learning to use the language*. New York: Norton. (Övers. anm.)

utvecklats för förstaspråket och överförs därefter till andraspråket, när individen lär sig det. Man utgår därvidlag ifrån att alla strukturer, som liknar varandra i första- och andraspråket, är lätta att tillägna sig och föra över mellan språken, s.k. *positiv transfer*. Exempelvis kan den italienska satsen *'Abito in Italia'* utan problem föras över till svenskans 'jag bor i Italien'. Däremot uppstår problem om man vill säga hur gammal man är, eftersom det på italienska uttrycks med verbet *avere* (ha): *'Ho 12 anni.'* På svenska använder man istället verbet *vara*: 'Jag är tolv år'. Därigenom kan en felaktig överföring, s.k. *negativ transfer*, uppstå.

Att den här typen av överföring förekommer har belagts genom flera undersökningar, men långt ifrån alla fel kan förklaras med fenomenet *negativ transfer*.

Det är också en förenkling att påstå, att det är lättare att lära sig ett språk som strukturellt liknar ens förstaspråk och svårare att lära sig ett som skiljer sig strukturellt från förstaspråket. Empiriska undersökningar av tysktalande, som lär sig nederländska, har till exempel visat att även brist på kontraster kan leda till inlärnings svårigheter på en rad områden.

Den kontrastiva hypotesen beaktar heller inte s.k. *intralinguala* fel. Intralinguala fel uppstår t.ex. när inläraren har lärt sig vissa strukturer hos målspråket och använder dem i situationer i målspråket, där de inte passar. Intralinguala fel kan också bestå i att man förenklar och reducerar svåra former.

Den kontrastiva hypotesen kan alltså inte ensam förklara alla svårigheter som uppstår vid andraspråksinläring. Men dess förtjänst är att den visar, att det är viktigt att känna till strukturerna i elevernas förstaspråk, eftersom man på det viset bättre förstår varför de gör fel.

6. Identitetshypotesen

Identitetshypotesen, som presenterades av Dulay och Burt i slutet av 1960-talet, grundar sig på andraspråksutveckling som inte styrts av undervisning. Dulays och Burts studie visade att språkfelen, som andraspråksinlärarna gjorde, inte till någon väsentlig del berodde på skillnader mellan deras första- och andraspråk. Istället visade studien att målspråkets struktur var orsaken bakom de flesta felen.

På grundval av de resultaten utvecklade Dulay och Burt hypotesen, att andraspråksutvecklingen styrs av bestämda psykologiska strategier, som även förekommer vid förstaspråksutvecklingen. Hypotesen kallas därför identitetshypotesen.

Strategier, som förenkling av komplexa språkstrukturer eller överanvändning av bestämda regler (t.ex. svag preteritumbildning vid starka verb: *gedde* istället för *gav*), förekommer både i första- och andraspråsutveckling.

I fokus för forskningen stod för första gången individen, inte enbart språkssystemen.

Fenomenet *transfer*, som företrädarna för den kontrastiva hypotesen hade påvisat, kunde identitetshypotesen emellertid inte förklara. De två hypoteserna kan därför befrukta varandra med sina respektive styrkor, och det kan heller inte uteslutas att det finns fler processer inblandade i andraspråkutvecklingen.

7. Interimspråksteorin

1972 utvecklade Selinker – även han på basis av empiriska undersökningar – *interimspråksteorin*. Till skillnad från Dulay och Burt utgick han ifrån att det är stora skillnader mellan hur man lär sig ett förstaspråk, ett andraspråk och främmande språk, eftersom resultaten skiljer sig markant från varandra. Den sistnämnda kategorin, inlärning av främmande språk, står i fokus för hans undersökning. Enligt Selinker beror skillnaderna på, att en latent språkstruktur aktiveras när man tillägnar sig sitt förstaspråk, medan istället en latent psykisk struktur aktiveras när man efter puberteten – hans studie begränsar sig till den ålderskategorin – skall lära sig ett nytt språk (L2). Denna psykiska struktur aktiveras för att lösa problem i allmänhet och begränsas inte till språkliga strukturer. I den strukturen sammanför Selinker lärandeprocesserna från den kontrastiva teorin och identitetsteorin. Därutöver inkluderar han även strategier för att tillägna sig sådana målspråkliga strukturer och kommunikationsmönster, som hjälper inläraren att framgångsrikt använda språket i kommunikationssyften.

Inlärarspråket, det s.k. interimspråket, har för Selinker en egen status och befinner sig mellan första- och andraspråket. Det kan vara instabilt och emellanåt stagnera på en viss nivå inom vissa områden, s.k. fossilisering, men därefter fortsätta att utvecklas mot målspråket.

På grundval av interimspråksteorin har man inom språkdidaktiken antagit att allt lärande kan förmedlas på ett framgångsrikt sätt, om undervisningen sker under optimala förutsättningar. Något vetenskapligt belegg för detta har man emellertid ännu inte funnit.

8. Sammanfattning

I det här sammanhanget har det bara varit möjligt att ge en översiktlig bild av andraspråksforskningen och dess många teorier och svårdefinierbara begrepp. Detta beror inte minst på att andraspråksforskningen är ett så vittomfattande forskningsområde. Lärare som undervisar i flerspråkiga klasser behöver dock baskunskaper om de processer som styr andra- och främmandespråksinläringen, så att de är lyhörda för de flerspråkiga elevernas olika lärandesituationer, och det hoppas vi att vi har kunnat bidra med här.

Litteratur

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. I: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5., unveränderte Aufl. Tübingen u. Basel: Francke Verlag, 439-445.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel u. München: Langenscheidt.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern et al.: Verlag Hans Huber.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Skinner's 'Verbal Behavior'. I: *Language* 35, 26-58
- Cillia, Rudolf de (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. I: Çınar, Dilek (ed.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. I: Richards, Jack C. (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Hansegård, Nils Erik (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Henrici, Gert/Vollmer, Helmut Johannes/Finkbeiner, Claudia/ Grotjahn, Rüdiger/ Schmid-Schönbein, Gisela/Zydati, Wolfgang (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. I: *ZFF* 12 (2), 1-145.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. I: Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 604-616. Berlin: de Gruyter.

- Klein, Wolfgang (2010): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, 3., unveränderte Aufl. Königstein/Ts.: BeltzAthenäum.
- Krashen, Stephen (2003): *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH, et al.: Heinemann.
- McLaughlin, Barry (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1: Preschoolchildren. Hillsdale, N.J.
- Motsch, Hans-Joachim (1995): Emotionales Lernen in der Sprachtherapie – Luxus oder Notwendigkeit? I: *Logos Interdisziplinär*, 3(4), 152-261.
- Lado, Robert (1969): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim et al.: Beltz.
- Pinker, Steven (1998): *Der Sprachinstinkt – wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Zollinger, Barbara (2000): *Spracherwerbsstörungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Språkliga basfärdigheter och språkhandlingar

Maike Prestin / Angelika Redder

(översättning från tyska)

Språk är en form av mänskligt handlande. Som sådan är den tämligen komplex och har under historiens gång dessutom ständigt anpassats efter samhällets förändrade förhållanden. Språk är alltid en interaktiv företeelse och fyller en funktion enbart i samspelet mellan talare och lyssnare. Det är där språket så att säga blir 'levande'. Det fyller kommunikativa behov.

För att effektivt kunna använda språket som kommunikativt medel för ett brett spektrum av praktiska ändamål, måste språkanvändaren tillägna sig ett motsvarande brett spektrum av språkfärdigheter. I den konkreta talsituationen, när språket används praktiskt, samverkar alla dessa olika förmågor. I analysen är det dock fruktbart att skilja dem från varandra. Om man teoretiskt lyckas identifiera alla förmågor som är förknippade med språkligt handlande och analysera hur de samverkar, kan man t.ex. upptäcka inom vilken språklig dimension en enskild talare misslyckas med att sammanföra sina språkkunskaper eller om hela språkliga dimensioner kanske är för dåligt utvecklade hos individen. Många språknivåtester och språkfrämjande åtgärder har hittills lagt tonvikten endast vid ett fåtal språkområden, som ordförråd (lexikon), grammatik, uttal och stavning, inte minst för att dessa områden hör till språkets ytnivå och därför är lätta att identifiera. Men på det viset tar man bara hänsyn till en bråkdel av den språkliga handlingsförmåga, som man som samhällsmedborgare behöver. Till skillnad från det omfattar Ehlichs koncept *språkliga basfärdigheter* (ty. sprachliche Basisqualifikation, Ehlich 2005) språkets hela komplexitet, språkområdenas olika dimensioner och hur de interagerar med varandra. När man tillägnar sig ett språk uppnår man kompetens inom olika områden och det sker en växelverkan mellan områdena. Processen inleds redan vid födseln genom att barnet interagerar med sina vuxna närstående på ett eller två förstaspråk (Garlin 2008; Komor 2010; Leimbrink 2010).

Enligt detta språkpragmatiska synsätt består de språkliga basfärdigheterna, som fram till ungdomsåren utvecklas vidare, av följande element:

- fonetisk färdighet [fon: *grek.* ljud, ton, röst]
- pragmatisk färdighet I und II [pragma: *grek.* handling]
- semantisk färdighet [sēmantikós *grek.* betecknande; semantik: läran om betecknandet]
- morfologisk-syntaktiska färdigheter [morfe: *grek.* form; *lat.* logos: tal, förnuft; syntaxis: *grek.* sammanställning]
- diskursiv färdighet [discursus: *lat.* umgänge, samtal]
- skriftspråkliga (litterala) färdigheter I och II [littera: *lat.* bokstav]

1. Överblick över de språkliga basfärdigheterna

enligt Ehlich (2005:12)¹:

1. *den receptiva och produktiva fonetiska färdigheten* (förmågan att urskilja och producera olika ljud, att förstå och producera suprasegmentella, prosodiska strukturer liksom övrig paralingvistisk urskiljning och produktion)
2. *den pragmatiska färdigheten I* (att kunna förstå andra språkanvändares språkliga avsikter och på ett adekvat sätt bemöta dessa liksom att kunna använda språket för att uppnå egna handlingsmål)
3. *den semantiska färdigheten* (att receptivt och produktivt kunna koppla språkliga uttryck till verklighets- och föreställningselement)
4. *den morfologisk-syntaktiska färdigheten* (en ökande förmåga att förstå och producera komplexa språkliga former, form- och ordkombinationer liksom kombinationer av fraser, satser och meningar)
5. *den diskursiva färdigheten* (tillägnet av former för språkligt samarbete: förmåga att använda talet tillsammans med andra handlingar för egna och gemensamma syften, att berätta, att kommunikativt bygga upp lek- och fantasivärldar)
6. *den pragmatiska färdigheten II* (förmåga att förstå språkliga syften inom olika sociala områden och att använda adekvata kommunikativa medel för att nå inflytande på de olika områdena)
7. *den skriftspråkliga färdigheten* (förmåga att känna igen och producera skrivtecken, att förvandla muntligt språk till skriftspråk och omvänt: läs- och skrivförmåga, stavning, skriftlig produktion, uppbyggnad och utveckling av språkmedvetenheten)

1 För en utförligare beskrivning av basfärdigheterna, se Ehlichs tydliga framställning (2005, 2008a, 2008b).

Dessa basfärdigheter, som Ehlich räknar upp, i synnerhet de diskursiva och pragmatiska färdigheterna, har i hög grad förbisetts inom forskningen. Därför finns det knappt några testinstrument eller språkprogram som tar fasta på de färdigheterna (Redder et al. 2010, Kap. 3-5). Den diskursiva basfärdigheten är en nödvändig förutsättning för språkligt samarbete. Det är förmågan att som talare sätta sig in i lyssnarens situation och omvänt att som lyssnare förstå hur talaren tänker och att kunna respektera den andre som samtalspartner. Det handlar alltså inte om bestämda diskursiva eller muntliga färdigheter utan om deras interaktiva grundförutsättning. I populärvetenskapliga framställningar kallas detta ofta *'theory of mind'*, och en vanlig åsikt är att mänskliga spegelneuroner är orsaken till samarbetsförmågan. Att basfärdigheterna i vissa fall delas in i I och II har att göra med att våra språkhandlingar till stor del är institutionellt styrda och att de inom de institutionella ramarna både kan präglas, modifieras och omstruktureras. Denna prägling och omstrukturering sker under individens utveckling från barn till vuxen genom familjen, förskolan och skolan, som är den institution som i sin tur förbereder individen så att han eller hon kan fungera inom en rad andra samhälleliga institutioner.

2. Närmare bestämning av de språkliga basfärdigheterna

Ehlich, Bredel och Reich beskriver basfärdigheterna på följande sätt:

“Syftet med att dela upp det språkliga handlandet i olika basfärdigheter är, att framhäva språket som ett i hög grad samhälleligt handlingsverktyg och att synliggöra sådana delområden, som fram till idag har fått jämförelsevis liten uppmärksamhet inom forskningen. Uppdelningen av basfärdigheterna tjänar ett analytiskt syfte. I det språkliga agerandets verklighet är de olika färdigheterna förenade med varandra, de interagerar. För språkutvecklingen och språkfrämjandet är detta viktigt. Språktillägnet kan bara betraktas som lyckat, om de olika basfärdigheterna samverkar till ett språkligt helhetsagerande. De olika basfärdigheterna:

Den fonetiska basfärdigheten är den absoluta grundvalen för den språkliga kommunikationen inom det muntliga området. Om man inte tillägnar sig den, kan man inte lära sig att tala språk över huvud taget. Den fonetiska basfärdigheten omfattar uppfattning, urskiljning och produktion av ljud, stavelser och ord liksom uppfattning och ändamålsenlig produktion av övergripande intonationsmönster, t.ex. ordaccent och satsintonation. Utvecklingen av den fonetiska kompetensen förbereds redan före födseln och avslutas i regel huvudsakligen under de första levnadsåren.

Den pragmatiska basfärdigheten I är den kommunikativa grundförutsättningen för att man skall kunna tillägna sig ett språk. Den formas i första hand under barnets tidiga interaktion med sina närmaste, framför allt med föräldrar och syskon. Genom de andras språkliga agerande lär sig barnet att känna igen deras språkliga syften, och det lär sig även hur det själv kan använda språket på ett ändamålsenligt sätt för att uppnå sina mål. Barnet lär sig elementära *språkliga handlingsmönster*. Det lär sig förstå och använda språket som medel. Ett viktigt område inom den pragmatiska basfärdigheten I är utvecklandet av en 'medvetandeteori' och förståelsen av hur den skall tillämpas språkligt: Med stigande ålder lär sig barnet att skilja mellan sitt eget perspektiv och samtalspartnerns och anpassar sina språkhandlingar efter det. Denna förmåga spelar t.ex. stor roll vid *lyssnaranpassning*.

Den semantiska basfärdigheten omfattar ordförråd, begreppsbyggnad, betydelseöverföring i form av metaforer och idiom liksom förmedlandet av mening genom satser, som får sin betydelse genom de enskilda ordens betydelse och genom det sätt som dessa kombineras på. Den första ordproduktionen börjar ungefär i ettårsåldern, men ordförrådet fortsätter att utvecklas på vissa områden, som fackuttryck och metaforik, in i skol- och vuxenåldern. Vi vet fortfarande praktiskt taget ingenting om hur man lär sig förstå satsers betydelse.

Med *den morfologisk-syntaktiska basfärdigheten* avses grammatikens traditionella område. Denna färdighet utvecklas olika i olika språk och beror på språkets språktypologiska beskaffenhet. För tyskan gäller t.ex. att barnet tillägnar sig viktiga kompetenser inom områdena syntax (t.ex. ordföljd), morfologi (ordbildning) och ordböjning under de första sex levnadsåren. Mer komplexa syntaktiska fenomen, som passivbildning, lär sig barnet först i skolåldern. *Den diskursiva basfärdigheten* omfattar i första hand de grundläggande reglerna för språkligt samarbete (turtagningsregler), som är nödvändiga för att kommunikationen skall fungera, åtminstone som dyadisk interaktion. Denna färdighet övas in på en förspråklig nivå redan under det första levnadsåret och utvecklas och förfinas upp i skolåldern (institutionella turtagningsregler). Utöver denna snarast formella struktur omfattar den diskursiva basfärdigheten även förmågan till språkligt ändamålsenligt agerande tillsammans med andra. Den kommunikativa uppbyggnaden av fantasivärldar möjliggör rollspel med jämgamla barn. En viktig del av den diskursiva basfärdigheten är även berättarförmåga, som barn utvecklar i treårsåldern och vidareutvecklar upp i skolåldern, inte minst genom skolans krav på skriftligt berättande.

Den pragmatiska basfärdigheten II omfattar de pragmatiska kompetenser som barnet tillägnar sig i sin utbildning (först i förskolan och därefter i skolan). Den skiljer sig därmed systematiskt från den pragmatiska basfärdigheten I, som huvudsakligen rör kommunikation på det informella, vardagliga området. Till den pragmatiska basfärdigheten II hör t.ex. barnets förmåga att förstå, att de frågor som läraren ställer i undervisningen har ett annat syfte än föräldrarnas eller lektörernas frågor. Tillägnandet av adekvata språkliga medel och användandet av dessa inom olika sociala verklighetsområden utgör ett viktigt steg i barnets språkliga utveckling. Omvänt måste man räkna med avsevärda svårigheter om barnet inte lyckas tillägna sig den färdigheten.

Den skriftspråkliga basfärdigheten I avser läs- och skrivförmågans föregångare och barnets inträde i skriftspråkligheten. Det handlar först och främst om förmågan att känna igen och

producera skrivtecken, vilket barnet för det mesta lär sig i förskoleåldern, att förvandla tal till skrift och tvärtom liksom barnets första erfarenheter av texter, i form av högläsning med efterföljande samtal.

Den skriftspråkliga basfärdigheten II omfattar förståelsen av och användandet av stavningsregler vid skrivning och läsning liksom förmågan att producera texter. Även utvecklandet av en språklig medvetenhet, som främjas genom att man sysslar med skrivna texter, hör till den skriftspråkliga basfärdigheten II.”

(Ehlich/Bredel/Reich 2008:19-21, övers. K. N.)

Den här framställningen visar på ett tydligt sätt att språkfärdighet handlar om mycket mer än att bara lära sig ord och hur ord kombineras till satser och meningar. Språkhandlingar och deras användning i samtal och texter kräver mycket mer än så. Och det språkliga agerandets större enheter bildas av de små enheterna, så att en komplex växelverkan uppstår mellan dem. Ehlich skriver vidare:

“De enskilda språkliga färdigheterna inom kunskapsspektrat är intimt förknippade med varandra och interagerar i det konkreta språkliga handlandet. En kompetenshöjning inom ett enskilt delområde av det språkliga handlandet leder till kompetenshöjningar inom andra delområden. För att en basfärdighet skall kunna utvecklas måste man först tillägna sig andra basfärdigheter. En stagnation eller utveckling i fel riktning inom ett delområde kan vara ett tecken på stagnation och utveckling åt fel håll inom ett annat delområde.”

(Ehlich et al. 2008:21, övers. K. N.)

3. Utmärkande drag hos barn med tyska som andraspråk

Barn som lär sig tyska som andraspråk (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) och talar ett annat förstaspråk (L1) har beroende på den strukturella skillnaden mellan förstaspråket och tyska olika, men ständigt återkommande, problem när de skall lära sig tyska (jmf. Ehlich et al. 2008a; 2008b)².

2 Se särskilt Hans Reichs framställning (Ehlich et al. 2008a; 2008b). Landua/Maier-Lohmann/Reich beskriver ingående de specifika problem som kan uppstå i samband med var och en av basfärdigheterna (Ehlich et al. 2008b). Soutanian/Mihaylov/Reich 2008 koncentrerar sig på de språkproblem ryska barn som skall lära sig tyska har, och Sirim 2008 behandlar de svårigheter barn med turkiska som förstaspråk möter.

Den fonetiska färdigheten:

Barn med andra förstaspråk måste, när de skall tillägna sig tyska, lära sig nya ljudskillnader, som inte spelar någon roll i deras förstaspråk. I turkiska och ryska har t.ex. vokallängden, alltså skillnaden mellan korta och långa vokaler, till skillnad från i tyskan ingen betydelse. Därför kan barnen lätt förväxla ord som *Miete* (hyra) och *Mitte* (mitt) och får även svårigheter att stava orden rätt.

Barn med turkiska som förstaspråk måste lära sig slutvokalen -e i tyska substantiv, och de är även ovana vid de flesta tyska konsonantförbindelser.

Barn som har ryska som förstaspråk har t.ex. problem med att uttala 'h' i början av ord, och även slutna främre vokaler är svåruttalade för dem.

Hos många som lär sig tyska som andraspråk har man också märkt att de för över stavelsestrukturer från sina förstaspråk till tyskan och t.ex. fogar in vokaler eller tar bort konsonanter i de tyska orden.

De pragmatiska färdigheterna I + II:

De pragmatiska färdigheterna (liksom även de diskursiva färdigheterna) är till stor del språkoberoende. Hos många andraspråksinlärare som lär sig tyska finns det särskilda domäner, där så gott som uteslutande bara ett språk används, så att vissa språkhandlingar bara används i familjen och andra bara i skolan eller i andra institutioner. I de fallen har inlärarna inga överföringsproblem. Det är möjligt att det för vissa språkhandlingar, som uppmaningar och ifrågasättande, finns kulturella skillnader, men det saknas forskning som stöder att så skulle vara fallet.

Den semantiska färdigheten:

Generellt sett verkar det vara så att andraspråksinlärares ordförråd utvecklas analogt men inte parallellt. Utvecklingen av vissa områden kan vara språkberoende. Inom flera semantiska områden kan det förekomma transfer. Många andraspråksinlärare har svårigheter att tillägna sig en allmänt hög, skriftspråklig stilnivå, vilket kan leda till problem i skolan.

Den morfologisk-syntaktiska färdigheten:

Även dessa färdigheter tillägnar sig andraspråksinlärarna i ungefär samma ordningsföljd som förstaspråksinlärarna. Först lär de sig ettordssatser, därefter tvåordssatser och slutligen komplexa satser. När de sedan skall lära sig ytterligare språk genomgår de i regel samma process i betydligt snabbare tempo. Inom det morfologisk-syntaktiska området kan det finnas många aspekter som skiljer sig åt mellan första- och andraspråket och där alltså en enkel transfer mellan språken inte är möjlig. Tyskans tre-genus-system (*der Mann, die Frau, das Kind*) är ofta ett problem för andraspråksinlärarna. En annan svårighet är den tyska verbplaceringen. Barn med ryska som förstaspråk lär sig i regel verbplaceringen snabbt, eftersom både ryskan och tyskan placerar verbet på andra plats i satsen. Barn med turkiska som förstaspråk är dock inte vana vid den tyska verbplaceringen, eftersom turkiskan placerar verbet sist i satsen, och för dem tar inläringen av det momentet därför för det mesta betydligt längre tid. 'Satsramen' är ett annat utmärkande syntaktiskt drag i tyskan. Det förekommer inte ens i de mest närbesläktade språken, som svenska och nederländska, varför även inlärare från dessa språkområden kan ha problem med det momentet.

Den diskursiva färdigheten:

Liksom de pragmatiska färdigheterna är den diskursiva färdigheten inte i första hand knuten till de enskilda språken. Istället är den starkt förknippad med de sociala förhållandena. Även här är det alltså möjligt med transfer mellan språken. Inom vissa områden finns det också kulturella skillnader. Olika kulturer har t.ex. olika berättartraditioner, varför även språkhandlingen 'berättande' skiljer sig åt mellan olika kulturer.

Den skriftspråkliga färdigheten:

Den process som andraspråksinlärare genomgår när de skall lära sig att läsa och skriva skiljer sig inte från förstaspråksinlärarnas. Men elever som har lärt sig skriva med ett annat alfabet behöver extra uppmärksamhet. Det är vanligt att de till en början blandar ihop de olika alfabeten.³

3 Denna framställning som bygger på Reich et al tar Hoffmann (2010) avstamp i och utvecklar en flerspråkig didaktik för skolan. I de olika artiklarna i samlingsutgåvan (Hoffmann/Ekinici-Kocks 2011) diskuteras specifika undervisningsproblem vid gruppundervisning av elever med olika förstaspråk och lösningar föreslås. Griefshaber (2010) för istället en allmän diskussion om undervisning i tyska som andraspråk.

4. Användarorienterat frågeformulär. Diskursiva basfärdigheter

För att fastställa språknivån hos olika åldersgrupper används språknivåtester. I Tyskland finns ett flertal olika, ofta standardiserade språktester.

Forskningsprojektet FISS⁴, som det tyska utbildnings- och forskningsdepartementet tagit initiativ till och som sysslar med språkdiagnostik och språkfrämjande, och ZUSE-projektgruppen⁵, som håller på att utarbeta ett koncept för ett nationellt forskningsprogram, har undersökt de tyska språknivåtesterna ingående.⁶

Deras undersökningar visar att de olika språktesterna för det mesta bara omfattar vissa delområden av språket. Med andra ord testas bara vissa basfärdigheter. För det mesta ligger tyngdpunkten på den fonetiska och morfologisk-syntaktiska basfärdigheten, medan de andra färdigheterna oftast inte testas alls. Många av testerna mäter också bara färdigheter i målspråket medan däremot färdigheten i de andra språken inte berörs. En relevant aspekt av proven är också hur de skall användas. Behöver de som genomför testerna särskilda instruktioner i detta eller är texterna till största delen självförklarande?

Om man blir medveten om vilka basfärdigheter som omfattas av de olika testerna och vilka som utelämnas och att kompetenserna i förstaspråket (som ju är så viktiga för inläringen av det nya språket) ofta förbises helt och hållet, är det möjligt att använda testerna på ett meningsfullt sätt. Med andra ord är det viktigt att man blir medveten om vad ett visst instrument mäter och vad det inte mäter.

Inom ramen för LinguaINCLUSION har vi i Hamburg utarbetat ett frågeformulär beträffande de diskursiva basfärdigheterna. Formuläret stöder sig på empiriskt material i form av texter och samtal. Det är visserligen väldigt omfattande, men med dess hjälp kan man få en god bild av vad den diskursiva färdigheten består av, hur väl utvecklad den är hos eleven och vad man bör ge akt på i elevens läroprocess.

4 <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

5 <http://www.zuse.uni-hamburg.de/index.html>

6 I det tyska forsknings- och utbildningsdepartementets (*Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF*), publikation om fastställande av språknivåer (Ehlich utg. 2007) finns en utförlig redogörelse av Schnieders/Komor om språknivåtestande i Tyskland idag (Schnieders/Komor 2007). Även den första ZUSE-rapporten ger en aktuell och utförlig beskrivning av språknivåtester (Redder et al. 2010). Båda publikationerna kan laddas ner i PDF-format från Internet. Länkarna finns i litteraturförteckningen. På <http://www.testzentrale.de/> finns flera tester att köpa.



Frågeformulär till språktest, Projekt "LingualINCLUSION"

Material:

Typ av test:

kod/ serienummer:

Dag:

Språklig bakgrund

Hur gammal är eleven?

Syskon? (ålder)

Årskurs

Vilka språk talar eleven?

- a) i hemmet
- b) i skolan
- c) med syskon
- d) med vänner

Hur länge har eleven talat språken?

Uppskattning av elevens färdigheter i språken

Berättarförmåga / Berätta / Beskriva

Om berättarämnet

Vad berättas? (*t.ex. bildberättelse, fantasiberättelse, återberättelse, självupplevd berättelse?*)

Berättarform (*individuell beskrivning av en bildsvit, individuellt muntligt eller skriftligt återberättande, styrt berättande, fritt berättande i samtal*):

Bedömning av helheten

Innehållslig fullständighet:

Innehållslig begriplighet:

Berättarstruktur:

- a) isolerad text (*händelserna förbinds inte med varandra, enskilda händelser knyts ihop med 'här' och 'där'*)
- b) linjär text (*händelserna kopplas till varandra, de förbinds med 'och' och 'och sedan'*)
- c) strukturerad text/ berättartekniskt strukturerad text (*med påpekanden och förklaringar, inledande och avslutande kommentarer*)

Övrigt (t.ex. stavning, böjning, andra utmärkande drag)

Enskilda språkliga fenomen (med utvalda citat)

Presentation av karaktärerna (aktanterna) / ämnet:

Påhittad / upplevd / återgiven berättelse (kommenteras / kommenteras inte av barnet):

Tillräcklig lyssnaranpassning:

Fokus på en sak i taget:

Tematisk koherens:

Hur berättelsens olika delar knyts ihop:

Markering av centrala händelser:

Språkliga kännetecken

Genretypiska drag:

Tempus:

Muntliga inslag (direkt/ indirekt anföring):

Berättartypiska drag

Sensmoral:

Egen ståndpunkt:

Andra kommentarer om karaktärerna och deras situation:

Utsmyckningar:

Hänvisningar till samtalspartners perspektiv (t.ex. motiv, känslor):

Respons på lyssnarreaktioner:

Uppgifter om elevens produktiva och receptiva handlande i allmänhet

Produktion:

Beteende i gruppen:

Egna spontana bidrag:

Egna bidrag på uppmaning:

Reception:

Beteende i gruppen:

Lyssna/fråga:

Skala 1-6: väldigt ofta/ofta/ibland/sällan/väldigt sällan/aldrig

5. Handlingsmönster: teoretisk bakgrund

Som konstaterades inledningsvis i det här kapitlet är språk en form av handlande. Med hjälp av språket handlar man – muntligt genom att tala, skriftligt genom att skriva. Språk existerar endast i form av språkligt handlande. Med andra ord: språk har handlingskvalitet. Den iakttagelsen gjordes för ca 40 år sedan och har därefter i ökande grad vunnit erkännande inom språkvetenskapen. Den som upptäckte att språk har handlingskvalitet var filosofen J. L. Austin. Som språkhandlingar lyfte han fram förelämpningar, ursäkter och institutionellt ritualiserade yttranden vid t.ex. dop ('jag döper dig i faderns...'), vigsellöften ('ja', eng. 'I will') eller vadslagning ('jag slår vad om att...'). Läran om språkliga handlingar kallas *pragmatik*. I syfte att vidga förståelsen av språket som språkhandling följer nedan en redogörelse för några språkvetenskapliga begrepp.

*Talaktsteorin*⁷ eller – för att använda ordet språkhandling – *språkhandlingsteorin* definierar ett yttrande utifrån dess yttre form (yttrandeakt), efter dess innehåll (propositionell akt), och efter dess fullbordade handling (illokutionär akt). Det kan ibland krävas flera yttranden för att fullborda en språkhandling, särskilt i sådana fall då talar- och lyssnarhandlingar på ett systematiskt sätt kopplas till varandra, t.ex. vid frågor och svar eller anklagelser och ursäkter. Sådana fall beskrevs senare av Searle, som vidareut-

⁷ Upphovsmännen bakom den banbrytande lingvistiska teorin var språkfilosofen John L. Austin och hans mer semantiskt inriktade elev John R. Searle. Deras grundläggande verk är Austin: (1962): *How to Do Things with Words* och Searle (1969): *Speech Acts*.

vecklade och modifierade talaktsteorin. För honom var satsen en given propositionell yttrandenhet. Men snart därefter, i samband med textlingvistikens genombrott och när den institutionella kommunikationen började analyseras, etablerades samtalet och texten som större språkhandlingsenheter.

6. Två (skenbart) enkla exempel på språkhandlingar:

Med yttrandet 'jag fryser' kan man beroende på hur kommunikationen ser ut fullborda olika handlingar, d.v.s. illokutiva akter. I det enklaste fallet är yttrandet ett rent faktiskt *påstående* och syftet är att informera lyssnaren L om att talaren T fryser. Med hjälp av andra uttryck för otillfredsställelse kan yttrandet också realisera en *uppmaning* och ha som syfte att L skall vidta åtgärder för att förbättra situationen för T, t.ex. genom att stänga ett fönster som står öppet eller sätta på värmen. Om yttrandet faller direkt efter det att L öppnat ett fönster, får det innebörden av *anklagelse* och syftar till att L skall inse att handlingen var skadlig för T och vilja ställa det hela tillrätta igen. Även den omvända situationen kan förekomma, nämligen att T genom sitt handlande vill undvika att skapa varaktigt obehag för L. Yttrandet kanske faller efter att T tagit på sig sin jacka och L ser förvånad eller irriterad ut. Det fyller då en funktion som *rättfärdigande*. Det är alltså utifrån sammanhanget och inte enbart utifrån det isolerade yttrandet som man kan bestämma den illokutiva akten.

Yttrandet '*Hunden bits*' kan t.ex. gälla som varning, hot eller rekommendation (för den som vill köpa hunden) allt efter hur samtalssituationen ser ut och vilket syfte man har med yttrandet.

Strukturen hos en språkhandling är alltid knuten till en bestämd funktion. Därför kan handlingen förstås av olika lyssnare och talare anpassa den efter sina syften. I det tyska språkinstitutets (IdS) funktionella grammatik behandlas följande funktionsområden:

- Förmedling av vetande (t.ex. fråga, motivering, beskrivning)
 - Handlingskoordination (uppmaning, löfte...)
 - Känslotryck (utrop, önskeyttranden...)
- (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997:98ff)

7. Den funktionella pragmatiken

Den funktionella pragmatiken⁸ är en kritisk vidareutveckling av talaktteorin. Den tar hänsyn till lyssnarens interaktion, mentala språkliga processer och rekonstruerar förutsättningarna för det institutionella handlandet. Redder (2010/I) definierar kortfattat teorins viktigaste delar.

Till skillnad från andra pragmatiska teorier utgör den funktionella pragmatiken

“inget additivt pragmatiskt koncept [...], utan innebär ett handlingsteoretiskt synsätt på språket och omfattar alla dess former och funktioner. ‘Pragmatik’ förstås som ‘det systematiska och icke-additiva förhållandet mellan språket och samhället’ (Rehbein 1996). De flesta av människans handlingar är socialt determinerade (Ehlich/Rehbein 1979:250). Deras struktur kan ofta återupprepas både av individen och av helheten (ebd.). För de språkliga handlingarna finns det alltså bestämda former, med vars hjälp handlingens syfte kan uppnås. De betecknas som ‘språkliga handlingsmönster’ eller enbart ‘mönster’ (ebd.).”
(Prestin under utarbetande:4f, övers. K. N.)

Vid sidan av den grundläggande föreställningen att språk är en form av handlande och kan delas upp i handlingsenheter av olika storlek, som i sin tur bestämmer grammatiska strukturer (Redder 2010/III), är föreställningen om mentala processer hos talaren och lyssnaren, vilka omfattar samförståndshandlingar (Kameyama 2004) och samarbete (Ehlich 1987) utmärkande för den funktionella grammatiken. Den språk-teoretiska grundmodellen för en sådan språklig handlingsteori består därför av:

- Talaren T och lyssnaren L med deras respektive ‘hjärnor’ – (där verkligheten bearbetas mentalt, återspeglas i kunskap och ger upphov till känslor och trosföreställningar),
- verkligheten P, inom vars ramar T och L handlar praktiskt,
- det språkliga handlandet p, med vars hjälp T och L kommunikativt interagerar med varandra, varvid en specifik språklig verklighet skapas för dem.

8 Centrala texter inom teorin är Ehlich 1979, Ehlich/Rehbein 1979/1986; Rehbein 1977, Redder 1984. En överblick över teorin och dess viktigaste kategorier ger Rehbein 1996, Ehlich 1996 och Redder 2008.

Ehlich/Rehbein har framställt detta grafiskt på följande sätt:

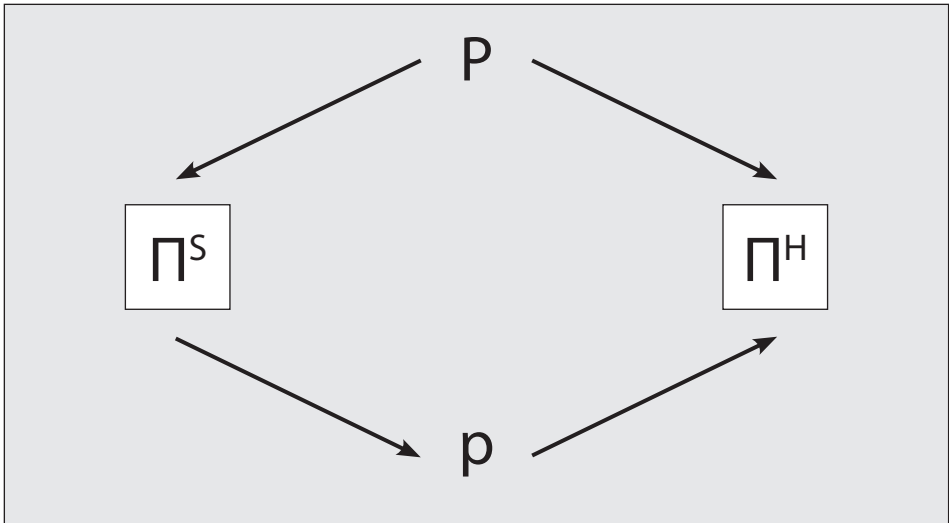


Fig. 1: Språkhandlingsteoretisk grundmodell (ur: Ehlich/Rehbein 1986:96, övers. K. N.)

8. Språkliga handlingar i grundskolan

En relevant fråga vid det här laget är, vilka textuella och diskursiva språkhandlingar som har betydelse för grundskolan. Inom forskningsinitiativet FiSS håller man under ledning av Redder just nu på att undersöka detta. Det man främst koncentrerar sig på är de nödvändiga förmågorna att beskriva, motivera, kommentera, förklara och instruera. Det finns redan omfattande empiriska studier av detta. På 1970-talet analyserade Ehlich och Rehbein inom projektet KidS i Düsseldorf språkhandlingar som 'lärarfrågan' och 'regifrågan', uppgiftsställande- och lösande, den lärarledda undervisningen m.m. (Ehlich/Rehbein 1986). Tidigare har det också gjorts detaljanalyser av bland annat modalverbens ställning i olika undervisningssituationer, som turtagning (Redder 1984), och hur förklarandet och argumenterandet går till i matematikundervisningen (von Kügelgen 1994). Därtill har man på senare år genom exempelvis Becker-Mrotzek och Vogt (2001) fått ökade kunskaper om diskursiv undervisning och diskursivt lärande ur ett individualpsykologiskt perspektiv och inom högskolan (Wiesmann 1999: kritisera, ifrågasätta; Redder 2002: bedöma). Man kan alltså svara på den ovan ställda frågan genom att hänvisa till en mängd tidigare forskning.

Om man jämför de ovan nämnda handlingarna med en översikt över de diskursiva krav i grundskolan, som ligger till grund för läroplanen i tyska i Hamburg, ser man att huvudkategorier som 'berätta' och samlingsbegreppet 'föra samtal' har tillkommit (jmf Guckelsberger 2009:27):

- spontant berättande i ring
- berättande efter språkliga och icke-språkliga förlagor
- föra personliga samtal
- föra samtal om sakförhållanden (muntligt förmedla och efterfråga information; ställa frågor; beskriva iakttagelser, föremål, personer)

I det följande kommer några av de nämnda språkliga handlingarna att definieras närmare. Därav kommer det också att framgå, att det som på basis av empiriska undersökningar systematiskt kategoriseras som 'motivera' inte helt och håller överensstämmer med den ganska vaga allmänna uppfattningen om företeelsen.

Vad skall då lingvistiska modeller tjäna till? Jo, med hjälp av dem får man en djupare förståelse för de språkliga handlingar, som verkligheten i skolan består av och som eleverna därför måste lära sig. På det viset skärper man blicken för elevernas pragmatiska och diskursiva färdigheter, de basfärdigheter som forskningen tidigare blundat för och som därför inte kommit upp på dagordningen för de diagnostiska och språkfrämjande åtgärderna. Och det är just inom de områdena som stora problem kan uppstå.

9. Beskriva – informera – berätta

Den (lingvistiska) skillnaden mellan att beskriva, informera och berätta är betydelsefull. Samtliga tre språkhandlingar spelar en stor roll inom undervisningen. Inte sällan överlappar de varandra – t.ex. när stumma videoklipp skall återges som naturvetenskapliga experiment (Grasser/Redder under tryckning). Alla de tre illokutionära – och därigenom ändamålsstyrda – handlingarna består alltid av en följd av språkhandlingar (antingen utan eller med byte av talare). Man talar därför om *huvudformer* av språkligt handlande. Dessa huvudformer kan realiseras diskursivt, ansikte mot ansikte, genom att T och L är närvarande samtidigt. Men de kan också realiseras textuellt, i en s.k. systematiskt 'uttänjd talsituation', där produktionssituationen (T:s del) inte är identisk med receptionssituationen (L:s del). På det viset ställer texter, oavsett om de är muntliga (som epos, ballader, sånger) eller skriftliga, stora krav på diskursiva färdigheter. Talaren måste i förhand förstå lyssnarens situation och anpassa sitt textuella

yttrande till den. Det litterära, nuförtiden skriftliga, berättandet utgör i det avseendet en estetiskt förfinad och sofistikerad form av textuellt berättande.

Vad är det då som skiljer berättande, informerande och beskrivande från varandra? Ehlich (1983) skiljer först och främst på berättande i vardagsspråklig, vid bemärkelse (berättande₁) och berättande i snäv bemärkelse (berättande₂).

Berättande₁

Berättande₁ är en överkategori till berättande₂. *Berättande₁* är ett vardagsspråkligt begrepp, som omfattar allt slags återgivande av händelser, så att även rekonstruktiva diskursformer, som beskriva, informera och illustrera, utan urskiljning faller under begreppet (jfm Fienemann 2006).

Berättande₂

Berättande₂ är berättande i snäv bemärkelse, alltså den språkvetenskapligt bestämda diskurs- eller texttypen. Till det hör fiktivt berättande liksom vardagligt, konverserande berättande (jmf Bredel 1999; Hausendorf/Quasthoff 1996). En berättelse har till syfte att åhöraren skall få ta del av den förmedlade upplevelsen. Berättandets mål är gemensamt, språkligt förmedlat upplevande. På det viset förutsätter det någon, som är beredd att lyssna, och kräver deltagande och även kommentarer av lyssnaren. En berättelse innehåller därför förväntningar och avslöjanden liksom ett bemästrande av följderna, som kan vara smärtsamma eller glädjande, roliga eller allvarliga. Den innehåller också en sensmoral, d.v.s. en slutsats som man kan dra av berättelsen och som även den delas med lyssnaren. Huruvida det berättade bygger på egna eller andras livserfarenheter eller utgör föreställningar och fantasier, spelar ingen roll för den illokutionära strukturen. När man inom skolundervisningen använder sig av berättande, antingen det rör sig om ren språkträning eller berättandet ingår som led i en uppgift, och man inte räknar med en deltagande lyssnare, förlorar berättandet sitt syfte och förvåras till en ren, innehållslös formsak (Flader/Hurrelmann 1984). Ett sätt att motverka detta är att eleverna får sitta i ring och berätta för varandra. På det sättet hålls deras berättarförmåga från förskoleåldern vid liv (Meng/Rehbein 2007).

Beskrivande

Beskrivandet har till skillnad från berättandet men i likhet med informerandet en vetenskaplig förankring i verkligheten (Hoffmann 1984; Rehbein 1984). Detta kallas i vardagssammanhang ofta 'objektivitet' och 'sanning'.

Beskrivande är relevant både i vardagliga och institutionella sammanhang och ingår ofta i andra text- och diskurstyper. Lyssnarna skall kunna föreställa sig ett visst sakförhållande. Genom den språkliga förmedlingen av fakta om företeelsen (även i abstrakt, schematisk form) skall de få en närmast sinnlig bild av den, som t.ex. vid vägbeskrivningar (Guckelsberger under tryckning). Detta ingår i den pragmatiska basfärdigheten II och är intressant för skolundervisningen av två skäl: För det första kan man testa elevernas faktakunskaper utifrån deras beskrivningar av sakförhållanden. För det andra kan man utifrån beskrivningarna se hur eleven tillägnat sig själva beskrivandet, som text- och diskurstyp. Däremot är den typ av beskrivande meningslöst, som inte sällan förekommer i skolan, där eleven ombeds beskriva ett föremål, som alla deltagarna har framför ögonen. Beskrivandet har i det fallet ingen funktion.

Informera

I *informerandet* rekonstrueras ett sakförhållande och framställs i efterhand, i komprimerad form och med fokus på sitt resultat. Vem som framför informationen, vem talaren är, är oviktigt. Syftet är att förse lyssnaren med fakta, så att denne kan handla och fatta beslut utifrån informationen. I motsats till berättandet spelar varken talarens eller lyssnarens personliga värderingar någon roll, även om informationen mynnar ut i talarens summariska bedömning av den. 'Fakta istället för underhållning' skulle man kunna kalla informerandet till skillnad från berättandet.

10. Att ställa och lösa uppgifter

Att ställa och lösa uppgifter är enligt Ehlich och Rehbein (1986) den språkliga handling som är mest utmärkande för skolans undervisningsdiskurs. Det i sig komplexa handlingsmönstret är en institutionsspecifik modifikation av ett utominstitutionellt mönster, nämligen problemlösning. Detta skall förstås i specifik och inte i allmänt kognitionspsykologisk mening. För i skolundervisningen handlar det om mer än att bara föra vidare samhälleligt etablerade problemlösningar till nästa generation, alltså

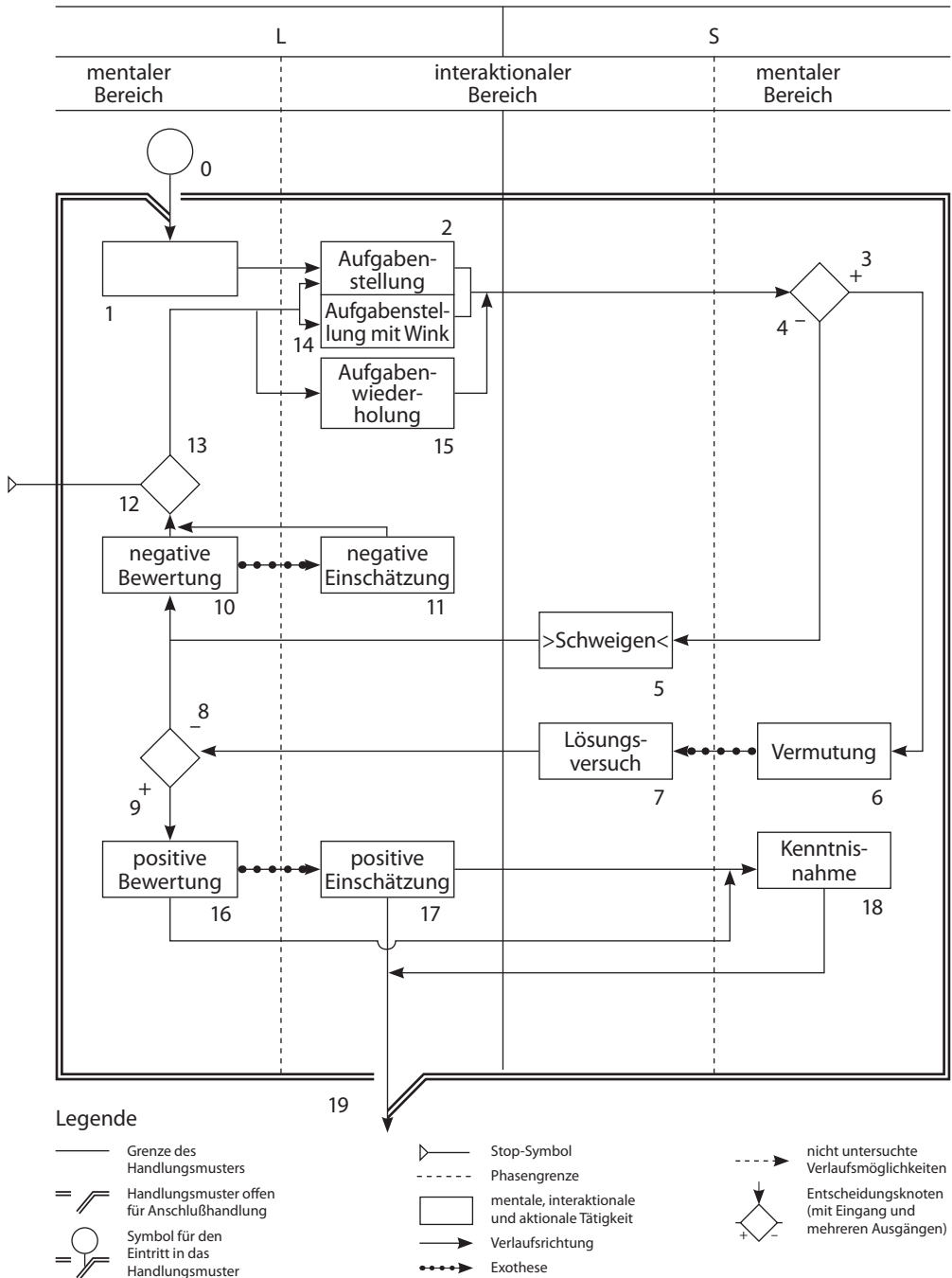


Fig. 2: Mönstret 'uppgiftsformulerande- och lösande' (i: Ehlich/Rehbein 1986:16).

att redan lösta problem ställs och löses. Som auktoriteter på området är det lärarna som initierar handlingsmönstret och som även utgör en bedömande instans. Problemen är inte heller upplevda i verkligheten, utan de är snarast abstrakta. De uppstår inte spontant hos eleven utan frammanas av läraren. De är detaljstyrda, kommer i en viss ordningsföljd och följer en läroplan. I jämförelse med det praktiska livet måste problemlösningen också ske relativt snabbt. Dessa systematiska modifieringar förvandlar elevens problemlösande förmåga från en pragmatisk basfärdighet I till en pragmatisk basfärdighet II. Problemlösandet övergår i uppgiftslösande. Genom den konstruerade skolsituationen, där identifierandet och lösandet av problem sker genom att uppgifter ställs och löses, fördelas handlingens två delar på två parter, den 'kunniga' läraren och den 'lärande' eleven. Dessutom får lösningen status av kunskap först när läraren bedömer den positivt. På det viset handlar det från elevens sida alltid enbart om ett *försök* till lösning. Men trots detta innebär det institutionellt modifierade språkliga handlingsmönstret att komplexa kunskapsprocesser på största möjliga sätt aktiveras hos eleven, i synnerhet om eleverna får försöka lösa uppgifter i grupp.

Det systematiska handlingsförloppet, handlingsmönstrets ändamålsenliga djupstruktur, kan grafiskt illustreras genom ett flödesschema, som omfattar de båda aktanternas mentala och interaktiva handlingar.

Ehlich (1984) presenterar på ett överskådligt sätt strukturen steg för steg genom ett exempel på en matematisk textuppgift.

11. Lärarfrågan

I jämförelse med det komplexa mönstret för att ställa och lösa uppgifter är 'lärarfrågan' en enklare språkhandling. Den har ofta en stödjande funktion i samband med uppgiftslösandet. Även lärarfrågan utgör en institutionellt modifierad form och tillhör alltså den pragmatiska basfärdigheten II.⁹ Lärarfrågan skiljer sig visserligen inte från vardagsfrågan till sin yttre form men väl på ett avgörande sätt till sin funktion:

"Lärarfrågan har till sin funktion anpassats efter undervisningsdiskursens mål (se Ehlich 1981; Ehlich/Rehbein 1986). Till skillnad från hur förhållandet är vid autentiska frågor har den frågande ingen kunskapslucka, som han eller hon hoppas täppa till genom den andres svar. Istället är lärarfrågan ett medel i undervisningsdiskursen, med vars hjälp elevens

⁹ Inte vilken fråga som helst som kommer ur munnen på en lärare är en specifik lärarfråga. Läraren kan förstås också ställa 'normala' frågor, alltså ta det allmänna fråga/svar-mönstret i bruk, för att täppa till en egen kunskapslucka genom elevens svar i kraft av dennes större vetande.

tankeprocesser sätts igång och denne leds i rätt riktning för att finna en lösning på uppgiften.”

(Guckelsberger 2009:30, övers. K. N.)

Utgångspunkten för lärarfrågan är alltså en av läraren förutsedd kunskapslucka hos eleven, som det gäller att täppa till – närmare bestämt genom att typiska, mentala sökprocesser aktiveras hos eleven. Denna funktionalisering av ett vardagligt mönster gör lärarfrågan till en ‘taktik’, d.v.s. lärarfrågan utnyttjar ett visst mönster för andra syften (Ehlich 1981). Den har det emancipatoriska målet att få eleven att lära sig själv.¹⁰ Förutsättningen är tillräckliga förkunskaper, som kan användas produktivt – och dessa måste läraren kunna bedöma i förväg.

Litteratur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (1999): *Studie zur narrativen Verarbeitung der “Wende” 1989*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* I: Schröder, Peter/Steger, Hugo (ed.) (1981): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliche Erzählen. I: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (eds.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart et al: Kohlhammer, 128-150.
- Ehlich, Konrad (1984a): Sprechhandlungsanalyse. I: Hoffmann, Ludger (ed.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage 2010. Berlin: de Gruyter, 242-257.
- Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. I: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (eds.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17-32.
- Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. I: *German as a Foreign Language (GFL)* 1/2000. www.gfl-journal.com (Hämtad: 08.05.2011).
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. I: Ehlich, Konrad (ed.) (2005a): 11-75.
- Ehlich, Konrad (ed.) (2005a): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Bildungsforschung* 11, herausgegeben vom

10 Detta skiljer lärarfrågan från ‘regifrågan’, som utmärker ”lärarföreläsningen med tydligt uppdelade roller” (Ehlich/Rehbein 1986). Ibland blandas dessa båda handlingar ihop.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (Hämtad: 09.05.2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. I: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008a): 9-34.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008a): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung 29/1, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Hämtad: 10.05.2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* – Bildungsforschung 29/2, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. . http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Hämtad: 10.05.2011).
- Ehlich, Konrad (2009a): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. I: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (eds.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann. FörMig-Edition, 15-24.
- Fienemann, Jutta (2006): *Erzählen in zwei Sprachen: diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. Münster: Waxmann.
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum 'freien' Erzählen im Unterricht. I: Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): 223-249.
- Garlin, Edgardis (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb: sprachlich handeln – sprachprobieren – Sprachreflexion: eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Erweiterte Auflage*. Münster et al.: Waxmann.
- Graßer, Barbara/Redder, Angelika (in print): Schüler auf dem Weg zum Erklären. I: Wieler, Petra/Hüttis-Graff, Petra (eds.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grießhaber, Wilhelm: Homepage: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/index.html> (Hämtad: 10.05.2011).
- Grießhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. I: *Deutsch in Armenien Teil 1 und 2. Jerewan*: Armenischer Deutschlehrerverband. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (Hämtad: 10.05.2011)
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lerner Sprachenanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (Hämtad: 12.05.2011).
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage für Zweitsprachförderung. I: Ahrenholz, Bernt (ed.): *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. I: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (eds.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 21-42.

- Guckelsberger, Susanne (under utg.): Raumdarstellung im Diskurs: Kindliche Schulwegbeschreibungen. I: Schubert, Christoph/Schöberl, Teresa (eds.): *RaumText/ TextRäume: Sprachwissenschaftliche Studien zur Verortung im Diskurs*. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. I: Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): 55-66.
- Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. I: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsgg): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-28.
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (eds.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln: zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster et al.: Waxmann.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich: eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster et al.: Waxmann.
- Kügelgen, Rainer von (1994): *Diskurs Mathematik: Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa/Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. I: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 171-201.
- Leimbrink, Kerstin (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Mit Videobeispielen auf CD*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (eds.) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Prestin, Maïke (2011): *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten – Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. Dissertation: Universität Hamburg (München: iudicium).
- Redder, Angelika (1985): Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge. I: Rehbein, Jochen (ed.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 222-240.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. I: Redder, Angelika (ed.): *„Effektiv studieren“ Texte und Diskurse in der Universität*. OBST Beiheft 12.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln I – III. I: Japanischer Germanistenverband (ed.): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9-67. – I: Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele, 9-24; II: Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – Sprachgeschichtliche Rekonstruktion, 25-44; III: Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln, 45-67.
- Redder, Angelika/Schwippert, Kurt/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad (2010): *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. ZUSE: Diskussionspapier 1. www.zuse-hamburg.de (Hämtad: 10.05.2011).

- Rehbein, Jochen (1982): Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. I: Bausch, Karl-Heinz (ed.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Düsseldorf: Schwann, 225-281.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. I: Ehlich, Konrad (ed.) (1984b): 67-124.
- Rehbein, Jochen (1985): Zur Zweisprachigkeit türkischer Schüler. Ein Bericht über Untersuchungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Schüler im ehemaligen Krefelder Grundschulmodell. I: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 25, 265-279.
- Rehbein, Jochen (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. I: Apeltauer, Ernst (ed.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113-172.
- Rehbein, Jochen (2007) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. I: Meng, Katharina/ Rehbein, Jochen (ed.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 393-459.
- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. I: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 163-169.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Sprachverständnis, Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit – Zur Konzeption von HAVAS 5. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachdiagnostik/7.pdf> (Hämtad: 12.05.2011)
- Sirim, Emran (2008): Türkisch. I: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 227-253.
- Soultanian, Nataliya; Mihaylov, Vesselin/Reich, Hans H. (2008): Russisch. I: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (eds.) (2008b): 203-225.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Språkfärdighet

Maud Gistedt / Tore Otterup

(översättning från engelska)

1. Inledning

Alla barn har vid skolstarten tillräckliga språkliga resurser för att kunna fungera i informella situationer, hemma med familjen, med kompisar eller med andra personer i deras närmiljö. Enligt Vygotsky (1986) utvecklas vardagsspråket spontant i samtal och lekar. Innan de börjar skolan har barnen också fått en kulturell baskunskap. I skolan kommer barnen istället att möta en ny språklig situation, som ställer helt andra krav på språkkunskaper än de är vana vid.

Det språk som används i skolan bygger på konstruktioner som har utvecklats för att förstå och förklara världen på ett vetenskapligt sätt. Även om detta vetenskapsbaserade språk har anpassats för att användas i undervisningen, skiljer det sig från vardagsspråket genom att begreppen och termerna är ämnesspecifika och eleverna lär sig dem i en formell situation (Skolverket, 2011). Eleverna utvecklar sin förståelse av skol-språket och dess begrepp på ett annorlunda sätt än vardagsspråket, som de lär sig spontant och omedvetet. Det kan ta lång tid att lära sig behärska hela innebörden av ett begrepp, i synnerhet om begreppet är abstrakt.

Två olika slags språkfärdighet:

Redan på 1970-talet påpekade Skutnabb-Kangas, som forskade om tvåspråkighet, att de finska invandrarbarnen i Sverige hade svårt att ta till sig ämnesundervisningen i skolan på ett sätt som motsvarade deras ålder, trots att de talade både svenska och finska flytande. Orsaken till det var enligt Skutnabb-Kangas att barnen inte hade uppnått den språkfärdighetsnivå i svenska som krävdes för ämnesundervisningen. Skutnabb-Kangas menade, att man måste skilja på det språk som används för lekar och vardagssamtal och det skolspråk som behövs för att man skall kunna lära sig att dra slutsatser, generalisera, analysera, tolka och bedöma. Om eleverna inte får möjlighet att lära sig skolspråket, kan de inte dra nytta av ämnesundervisningen (Sellgren 2005).

Genom åren har de två olika språkfärdigheterna getts olika namn. Det språk som används för lekar och vardagssamtal har kallats 'skolgårdsspråk' (*playgroundlanguage*, Gibbons 1993) och 'vardagsspråk' (*everydaylanguage*, Gibbons 2002; Schleppegrell 2004). Cummins använder termen *ConversationalLanguageProficiency* (tidigare *Basic Interpersonal Communication Skills*, vanligtvis förkortat BICS). Han konstaterar att andraspråks elever når upp till BICS, d.v.s. lär sig prata lika flytande i vardagssituationer som infödda talare, på bara två år. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>.

Skolspråket, som Gibbons benämner 'klassrumsspråk' (*classroomlanguage*) eller 'skolrelaterade register' (*schoolrelated registers*, Gibbons 1993, 2002), kallar Cummins (*Cognitive AcademicLanguageProficiency* (förkortat CALP, Sellgren 2005)). Det är en gradskillnad mellan de två språktyperna, och olikheterna kan sammanfattas i begreppen *kontextuellt stöd*, *kognitiv komplexitet* och *skriftspråkliga krav* (Hajer 2010:32).

Kontextuellt stöd

I vardagslivet rör konversationen händelser i den närmaste omgivningen, ofta sådant som talarna själva varit med om, här och nu-upplevelser. Man delar erfarenheter, exemplifierar, frågar och visar vad man menar. Man har stor hjälp av kontexten.

I skolan sysslar man ofta med abstrakta områden som kemiska reaktioner, biologiska processer, historiska händelser m.m. Eleverna formulerar sin förståelse av olika begrepp med hjälp av information från texter och från läraren, ibland med hjälp av illustrationer. Möjlighet att förhandla om innehållet, att fråga och upprepa, vilket karakteriserar vardagssamtalet, saknas ofta. Det rör sig om ett kontextlöst språk, där det inte finns någon omgivning som ger eleven ledtrådar vad gäller innehållet (Hajer 2010:32).

Kognitiv komplexitet

Skolspråket är krävande av många skäl. Som nämnts ovan är det knutet till abstrakta företeelser. Det består av abstrakta, ämnesrelaterade begrepp som *politik*, *demokrati* och *rättvisa*. Eleverna måste lära sig att utföra ett stort antal kognitivt krävande uppgifter, som att klassificera, upprätta logiska samband, förklara processer, kritiskt granska information och dra slutsatser. De måste också lära sig en tämligen abstrakt vokabulär bestående av långa ord och sammansättningar. Därutöver måste de förstårelationsord som *därför*, *alltså*, *däremot* m.fl., vilket kan vara problematiskt (Hajer 2010:33).

Skriftspråkliga krav

Skrivna texter är den huvudsakliga informationskällan i skolarbetet, och eleverna måste visa sin förmåga att skriva genom egen skriftlig produktion och i olika provsituationer. De måste reflektera över sitt eget språk på ett sätt som de inte är vana vid från vardagsvärlden. Det kräver en utökad, mer ämnesspecifik vokabulär där orden är helt annorlunda än vardagsspråkets och syntaxen är en annan (Hajer 2010:33f.).

2. Hur lång tid det att lära sig ett nytt språk?

De flesta andraspråksforskare menar att det tar lång tid att lära sig ett andraspråk. Vardagsspråket snappar andraspråkseleverna upp i en informell kontext, och under gynnsamma förhållanden kan de lära sig det på ett till två år. Skolspråket tar mycket längre tid att lära sig att behärska. En utförlig amerikansk studie (Collier 1987) visar att det tar fyra till åtta år för en andraspråkselev att uppnå enfärdighet motsvarande elevens ålder i det kunskapsrelaterade språket (CALP). Tiden varierar beroende på hur gammal eleven är när lärandeprocessen börjar. För de barn i studien som från början var tolv år eller äldre tog det längst tid. Det kan bero på att det ställs högre studiekrav på äldre elever.

Den tid det tar att uppnå en åldersadekvat nivå i skolspråket:

Ålder vid ankomsten	Genomsnittlig tid
5–7 år	3–8 år
8–11 år	2–5 år
12–15 år	6–8 år

(Collier 1987)

Den stora tidsskillnaden beror förutom på elevens ålder vid ankomsten även på andra faktorer, som utbildningsbakgrund, färdighet i modersmålet, kunskap om omvärlden och motivation.

3. Kognitiva och kontextuella krav

Inom utbildningsväsendet möter andraspråkseleverna ett språk som skiljer sig från vardagsspråket. Skolans olika aktiviteter ställer olika krav på språkkunskaper, och elevernas skolframgångar beror på huruvida de lyckas lära sig det skolrelaterade språket. Cummins har utarbetat en modell (se figuren) som visar hur olika krav på språkfärdighet kan beskrivas längs två axlar, från kognitivt enkel till kognitivt krävande längs den lodräta axeln och från kontextberoende till kontextfri längs den vågräta axeln. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>.

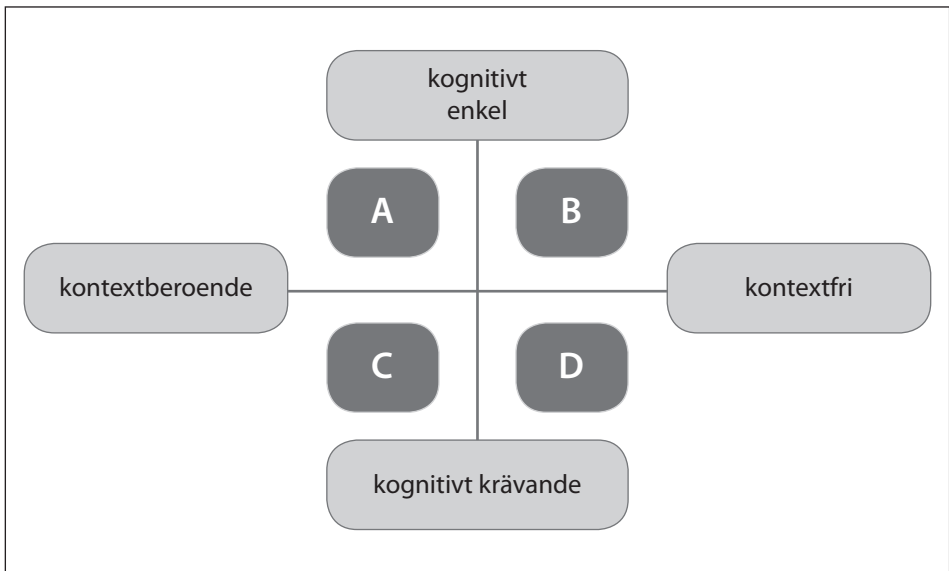


Fig. 1: Omfattning av kontextuellt stöd och kognitiva krav i olika kommunikationsaktiviteter (Cummins 1996)

Den här modellen ger också lärarna kunskap om hur de skall bedöma de kognitiva krav som ställs på eleverna, så att lärandet kan anpassas efter elevernas förutsättningar. Kognitivt enkla uppgifter kräver ett minimum av informationsbearbetning och baserar sig på elevens tidigare erfarenheter och kunskaper om ämnet (Viberg 2002, Sellgren 2010). En kognitivt krävande uppgift å andra sidan innehåller problemlösning och bearbetning av ny information och kräver en språkbehärskning som eleven kanske inte har (Viberg 2002, Sellgren 2010). Det finns inga andra hjälpmedel att tillgå än språket självt. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>.

En kontextberoende uppgift ger eleven verbal och visuell hjälp i stor utsträckning, t.ex. i form av bilder eller möjlighet att ställa frågor. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm> En kontextfri uppgift innehåller inget sådant stöd utan begränsas helt till det språkliga uttrycket (Viberg 2002).

En uppgift kan vara mer eller mindre kontextberoende och kognitivt krävande. Det är viktigt att vara medveten om de olika ämnenas språkliga krav i undervisningen. Både interna och externa faktorer påverkar den enskilde eleven. Viktiga interna faktorer är elevens tidigare erfarenhet av ämnet, ämnets kulturella relevans och elevens motivation och intresse. Sådana faktorer underlättar inläringen. Att eleverna känner till ämnet sedan tidigare kan också ge dem det kontextuella stöd som uppgiften kräver, och deras förstaspråk spelar i det fallet en viktig roll. Externa faktorer som ger kontextuellt stöd är möjligheten till interaktion och användandet av konkret material (Sellgren 2010:210).

I början av sin språkinläring kan eleverna få uppgifter som är kognitivt enkla och kontextberoende (A). Därefter kan man gå över till uppgifter som är mer kognitivt krävande men fortfarande kontextberoende (B). Men för att nå framgång i skolarbetet måste de flerspråkiga eleverna även lära sig att förstå ämnesuppgifter som både är kognitivt krävande och kontextfria (C), och när det gäller det är lärarens roll väldigt viktig (Löthagen/Lundenmark/Modigh 2008). Det finns en risk att undervisningen hålls på en alltför låg nivå och att eleverna inte blir tillräckligt intellektuellt stimulerade utan blir uttråkade. Det finns också en fara för att undervisningen är på en för hög abstraktionsnivå och att eleverna istället förlorar både intresset för ämnet och sitt självförtroende (Löthagen et al. 2008).

Språket och ämneskunskaperna utvecklas bäst om eleverna får kognitivt krävande uppgifter samtidigt som de får mycket kontextuellt stöd, s.k. *scaffolding* (Sellgren 2010:210).

4. Ordförrådet och inläring av ord

Ordförrådet är en del av den språkfärdighet som utvecklas under hela livet (Viberg 2002:35). Det är omöjligt att säga exakt hur stort ordförrådet är hos barn eller ungdomar vid ett visst skede i utvecklingen. Det finns olika orsaker till det. Å ena sidan är det en stor skillnad i ordförrådet mellan olika individer. Å andra sidan är det teoretiskt problematiskt att mäta ordförrådet, eftersom man kan behärska ord på olika sätt och det finns olika kriterier för vad som räknas som ett respektive flera ord (Viberg 2002).

Under förskoletiden utvecklas barns ordförråd snabbt. Man räknar med att ordförrådet vid skolstarten omfattar mellan 8000 och 10000 ord. Under skolåren växer ordförrådet avsevärt, med ungefär 3000 till 4000 ord per år, vilket framför allt hänger ihop med läsförståelsen. På gymnasiet behöver eleven kunna 25000 till 30000 ord för att förstå innehållet i läroböckerna (Viberg 2002).

För andraspråkselever innebär detta att de måste tillägna sig det basala ordförråd, som förstaspråkseleverna har med sig när de börjar skolan, samtidigt som de måste lära sig ytterligare flera tusen ord, nämligen den utökade, skolrelaterade vokabulären.

Ofta lär man sig ord på ett omedvetet och indirekt sätt i olika muntliga och skriftliga sammanhang. I skolundervisningen innebär inläringen av ord däremot ett mer medvetet och koncentrerat arbete för att barnet skall förstå ordens mening och hur de skall användas (Enström 2010).

Det finns åtminstone tre olika metoder för att lära sig ord i skolan: *kontextbaserat lärande*, *lärande med hjälp av ordböcker* och *lärande genom undervisning*.

- Kontextbaserat lärande: Metoden innebär att man lär sig orden i deras naturliga kontext, hör dem om och om igen och slutligen förstår alla deras betydelser, användningssätt och kombinationer.
- Lärande med hjälp av ordböcker: Med ordbokens hjälp kan man bl.a. kontrollera att man har gissat rätt utifrån sammanhanget, och man kan hitta synonymer och lära sig hur ord och fraser är konstruerade.
- Lärande genom undervisning: Det största ansvaret för inläringen ligger hos eleven själv, som måste hitta egna sätt att utöka sitt ordförråd. Lärarens roll är att presentera och organisera orden på ett sådant sätt att det underlättar för eleven att ta till sig dem och bygga upp sitt ordförråd (Enström 2010:30).

Förutom goda kunskaper i att kommunicera på det andra språket ställer alla skolans läroämnen krav på språkförmågan, och att bemöta de kraven är ett viktigt mål för andraspråkundervisningen. Saville-Troike (1984) visar i en studie att det i de natur- och samhällsvetenskapliga ämnen i första hand är verbala och begreppsliga kunskaper som är viktiga. Däremot är den muntliga kommunikativa förmågan och språkriktigheten mindre viktiga i de ämnena.

Skolämnenas språkliga krav utifrån Saville-Troikes (1984) studie:

- Ordförrådet är den absolut viktigaste faktorn för skolframgången.
- Grammatisk korrekthet är relativt oviktigt.
- God kommunikativ förmåga är ingen garanti för framgång.

- Om elevens förstaspråk användes i undervisningen påverkade det begreppsinnläringen positivt, även om förståelsen av begreppen testades på andraspråket.
- De individuella variationerna mellan olika elever är stora (Viberg 2002)

Hur stort ordförråd och vilket slags ordförråd behöver andraspråkseleverna?

Andraspråkselever har en dubbel börda när de skall läsa och lära sig texter i skolan. De måste erövra både språket och innehållet. Dessutom har de andra kulturella referensramar, vilket gör det än svårare att förstå och tolka innehållet i läroböckerna (Löthagen et al. 2008).

Läroböcker är ofta svåra att förstå, och det är inte i första hand den ämnesspecifika terminologin som utgör ett hinder, eftersom den är ny för alla elever. Det som är svårast är de allmänna, abstrakta orden, som *adekvat*, *substans*, *utforma* etc. Lärare antar ofta att dessa ord är välkända för alla elever och avstår från att förklara dem.

Andra ord och fraser som kan vålla problem för andraspråkseleverna är metaforer, idiom och kollokationer. Även det stora antal ord som både har en konkret vardagsbetydelse och en abstrakt innebörd, som t.ex. *rymma*, som kan betyda både 'fly' och 'innehålla', är svåra.

Förmågan att förstå metaforer utvecklas under hela skoltiden (Viberg 2002). Många vardagsuttryck är metaforiska. Rumsliga begrepp används ofta metaforiskt, t.ex. *jag känner mig nere*, och ord som har med temperatur att göra används ofta metaforiskt om känslor: *ett kallt leende*.

Även idiomatiska uttryck kan vara svåra att förstå. Ett idiom består av två eller flera ord, och dess betydelse kan inte härledas ur de enskilda ordens betydelse (Sköldberg 2004). Några exempel på idiom är *lägga benen på ryggen*, *kunna något på sina fem fingrar* etc.

Bland de språkliga fraserna är kollokationer väldigt vanliga. Det är ordkombinationer som mer eller mindre har fixerats och fått en specifik innebörd p.g.a. att de är så vanliga.

I undervisningen tar man fasta på de enskilda orden och deras allmänna betydelse snarare än på den specifika innebörd de får när de ingår i fraser. Man får t.ex. lära sig vad verbet *dra* betyder, men det innebär inte nödvändigtvis att man blir medveten om de specifika uttryck där *dra* ingår, som *känna sig dragen till*, *dra slutsatser* etc. Att lära sig ord är alltså en väldigt komplicerad process, och det är lärarens uppgift att ge eleverna effektiva strategier så att de kan bygga upp sitt ordförråd.

Litteratur

- Enström, Ingegerd (2010): *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Löthagen, Annika/Lundenmark, Pernilla/Modigh, Anna (2008): *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Second language acquisition – essential information: esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm (Hämtad: 11.06.2011)
- Sellgren, Mariana (2005): Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, Monica/Rosander, Carin/Sellgren, Mariana: *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolverket (2011): *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Sköldberg, Emma (2004): *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. (Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 31.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Viberg, Åke (2002): Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (ed.): *Svenska som andrspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Ed. and trans. A. Kozulin. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Språktypologi

Tore Otterup/Maud Gistedt

(översättning från engelska)

Om man jämför en text skriven på svenska med en på tyska, ser man att det är stora likheter mellan dem både vad gäller orden och strukturen. Det beror på att språken är *genetiskt* besläktade, d.v.s. att de har samma ursprung. Både svenska och tyska är germanska språk. Men de har också många *typologiska* likheter, d.v.s. strukturella likheter i fonetik, syntax och semantik. Om man däremot jämför svenska och kinesiska, märker man att de har väldigt få typologiska likheter. De två språken är heller inte genetiskt släkt med varandra.

Språktypologi handlar i huvudsak om att klassificera språk utifrån strukturella särdrag (Andersson 1987, Croft 1990). Sådana strukturella drag är exempelvis *ordföljd*, *prepositioner/postpositioner*, *adjektivattribut*, *genitivattribut* och olika fonetiska drag (t.ex. *vokaler* och *konsonanter*).

1. Grundordföljd

I de flesta språk innehåller en mening ett subjekt (S), ett *objekt* (O) och ett *verb* (V). Men satsdelarnas inbördes ordning skiljer sig mellan olika språk.

- **Swedish**

Den gamle mannen såg Ivans hus
S V O

- **Maori**

Kua kite te kaumātua i te whare o Ipana
V S O

PRET se DET gammal man OBJ DET hus till Ivan

- **Turkish**

<u>Ihtiyar</u>	<u>adam</u>	<u>Ivanin</u>	<u>evini</u>	gördü
S		O		V
gammal	man	Ivan-GEN	hus-POSS-OBJ	såg

Orden kommer alltså i olika ordning i de tre språken. Svenska är ett SVO-språk, Maori ett VSO-språk och turkiska ett SOV-språk. Här följer några fler exempel på de olika språktyperna.

- VSO: arabiska, hebreiska, maori
- SVO: kinesiska, svenska, tyska, engelska, franska, spanska, italienska, grekiska, ryska, BKS-språken (bosniska, kroatiska, serbiska), polska, finska, ungerska
- SOV: persiska, turkiska, japanska

Man känner till väldigt få exempel på VOS, OVS- eller OSV-språk. Därför kan man nästan med bestämdhet hävda att alla språk i världen sätter subjektet före objektet i vanliga påståendesatser.

På det här sättet kan man klassificera språk – en typologisk klassifikation. De flesta indoeuropeiska språk är SVO-språk, även om det finns undantag. Keltiska språk är VSO-språk medan många indoiranska språk, som persiska och hindi, är SOV-språk. Men det mest intressanta med jämförelsen är att de olika språktyperna uppvisar karakteristiska särdrag och mönster.

2. Prepositioner och postpositioner

Svenska är ett språk som använder prepositioner. Man säger *i huset* och *från Mora*. På turkiska lyder samma fras *ev-de(hus-i)* och *Mora-dan(Mora-från)*. Den del av frasen som motsvarar en svensk preposition är ett suffix som läggs till substantivet. Det innehåll som uttrycks med en preposition på svenska uttrycks sålunda med en kasusändelse i turkiskan.

Den svenska frasen *för mannen* lyder *adam için* på turkiska. I det här fallet använder turkiskan inte en kasusändelse utan ett särskilt ord som motsvarighet till svenskans preposition. Den typen av ord kallas ofta *postpositioner*. Prepositioner står före och postpositioner efter substantivet. Det intressanta med pre- och postpositioner är att

- alla språk med VSO-ordföljd har prepositioner

- nästan alla språk med SOV-ordföljd har postpositioner
- SVO-språk, som finska och svenska, har ibland prepositioner, ibland postpositioner (svenska har prepositioner och finska har postpositioner)

3. Adjectivattribut

Isvenskan placeras adjektivattribut före det substantiviska huvudordet, som i frasen *en blå himmel*. I franskan kommer adjektivattributet ofta efter substantivet, t.ex. *un ciel bleu*. Både svenska och franska är SVO-språk och i den språktypen förekommer både adj.-subst. och subst.-adj. De två andra språktyperna är något mer regelbundna.

- I VSO-språk är ordföljden vanligtvis subst.-adj.
- I SOV-språk är ordföljden normalt adj.-subst.

4. Genitivattribut

På svenska säger man *Johans bok* och *husets tak*, men man kan även säga *taket på huset*. På engelska heter det *John's book* och *the roof of the house* men inte **the house's roof*. På svenska föregår alltså genitivattributet huvudordet medan ordföljden är den omvända på engelska, där genitivattributet kommer efter huvudordet. Även i det här fallet är de andra språktyperna mer regelbundna.

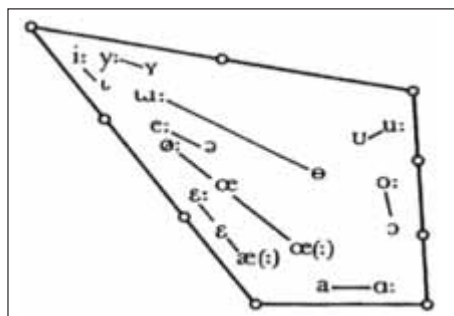
- I VSO-språk är ordföljden för det mesta subst.-gen.
- I SOV-språk är ordföljden vanligtvis gen.-subst.

5. Fonologisk typologi

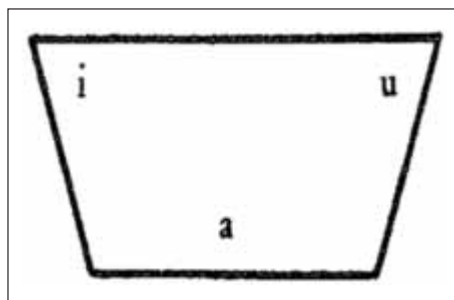
Den språkliga struktur vi har undersökt så här långt är ordföljden, som hör till språkets *syntax*. Vi skall nu även titta på språkets mest grundläggande beståndsdelar, nämligen *fonemen*, närmare bestämt *vokaler* och *konsonanter*, som bildar ord som i sin tur bildar fraser och meningar.

6. Vokaler

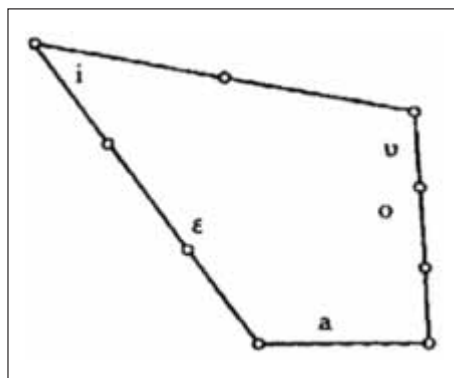
Svenskan har jämfört med andra språk förhållandevis många vokaler. Det är ett av de språkliga drag som gör svenskan besvärlig för andraspråkselever.



Klassisk arabiska har t.ex. bara tre vokaler. Om ett språk bara har tre vokaler kan man med stor säkerhet förutsäga vilka de är, nämligen *i-a-u*. Intressant nog är det just dessa tre vokaler som ett barn, som håller på att utveckla sitt förstaspråk, först lär sig att uttala.



De flesta språk i världen har fem vokaler. Spanska, serbiska, bosniska, kroatiska, swahili och assyriska är exempel på språk med fem vokaler.



Varför är det då viktigt för en lärare att känna till olika språks vokalsystem? Jo, för att läraren på det viset bättre kan förstå, varför t.ex. en elev som har arabiska som förstaspråk har svårigheter att lära sig svenska. Svenska har ju många fler vokaler än arabiska, vokaler som eleven alltså inte är van vid att uttala, vilket oundvikligen leder till uttalsproblem.

7. Konsonanter

Typologiska studierna av konsonanternas världens språk visar inte lika tydliga resultat som vokalstudierna. Det kan bero på att det är fler faktorer inblandade vad gäller konsonanterna, dels artikulationsstället och dels artikulationssättet.

Vi skall titta på tre illustrationer som visar vilka konsonanter som är vanligast i världens språk. De är hämtade från en studie av Lindblad (1986), där han analyserar 189 olika språk spridda över världens kontinenter och språkfamiljer. Den första bilden visar de konsonanter som 90% av de analyserade språken har, den andra bilden de konsonanter som 50% av språken har och den sista bilden de konsonanter som man finner i 40% av språken.

I	II	III																																																																			
m n <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>t</td> <td>k</td> </tr> <tr> <td colspan="3">s</td> </tr> </table>	p	t	k	s			m n <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>t</td> <td>k</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>d</td> <td>g</td> </tr> <tr> <td colspan="3">tʃ</td> </tr> <tr> <td>f</td> <td>v</td> <td>ʃ</td> <td>h</td> </tr> <tr> <td colspan="4">r</td> </tr> <tr> <td colspan="4">l</td> </tr> <tr> <td>w</td> <td colspan="3">j</td> </tr> </table>	p	t	k	b	d	g	tʃ			f	v	ʃ	h	r				l				w	j			m n ɲ ŋ <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>t</td> <td>k</td> <td>ʔ</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>d</td> <td>g</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">tə</td> <td>tʃ</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">dʒ</td> </tr> <tr> <td>f</td> <td>v</td> <td>ʃ</td> <td>x h</td> </tr> <tr> <td>w</td> <td colspan="3">z</td> </tr> <tr> <td colspan="4">r</td> </tr> <tr> <td colspan="4">l</td> </tr> <tr> <td>w</td> <td colspan="3">j</td> </tr> </table>	p	t	k	ʔ	b	d	g		tə		tʃ		dʒ				f	v	ʃ	x h	w	z			r				l				w	j		
p	t	k																																																																			
s																																																																					
p	t	k																																																																			
b	d	g																																																																			
tʃ																																																																					
f	v	ʃ	h																																																																		
r																																																																					
l																																																																					
w	j																																																																				
p	t	k	ʔ																																																																		
b	d	g																																																																			
tə		tʃ																																																																			
dʒ																																																																					
f	v	ʃ	x h																																																																		
w	z																																																																				
r																																																																					
l																																																																					
w	j																																																																				
90%	50%	40%																																																																			

Bilden visar att tonlösa klusiler, som *p-t-k*, är vanligare än de tonande klusilerna, *b-d-g*. Alla språk har nasallerna *m* och *n*, klusilerna *p-t-k* och frikativa *s*. Skillnaden mellan tonande och tonlös är vanligare för klusiler (*p-b, t-d, k-g*) än för frikativor (*f-v, s-z*).

8. En typologisk jämförelse mellan arabiska och svenska

Nedan följer en jämförelse mellan vissa typologiska aspekter i arabiska och svenska. I anslutning till jämförelsen kommer några typiska svårigheter för arabisktalande elever som skall lära sig svenska att diskuteras.

Morfologi och syntax: substantiv

Arabiska

- Två genus: maskulinum och femininum
- Obstämd och bestämd artikel
- Tre numerus: singularis, dualis and pluralis
- Tre kasus: nominativ, genitiv and ackusativ

Svenska

- Två genus: utrum och neutrum
- Obestämd och bestämd artikel
- Två numerus: singularis och pluralis
- Två kasus: nominativ and genitiv

Difficulties

The Swedish gender system is always difficult – not because of the first language but because of the complexity of the Swedish gender system

Morfologi och syntax– verb

Arabiska

- Aspektspråk
 - perfektiv (aktionen är slutförd)
 - imperfektiv (aktionen pågår)

Svenska

- Tempusspråk
 - nutid
 - förfluten tid
 - preteritum: t.ex. 'måla-de'
 - perfekt: 'har målat'
 - pluskvamperfekt: 'hade målat'

Difficulties

- Det svenska tempussystemet är komplext och därför svårt att lära sig och använda korrekt oavsett förstaspråk.
- Om dessutom det andra språket skiljer sig systematiskt från förstaspråket underlättar inte det inläringen.

Morfologi och syntax – prepositioner

- Arabiska har prepositioner (de efterföljande substantiven står i genitiv)
- Svenskahar många prepositioner

Svårigheter

- Oavsett förstaspråk är det svårt att lära sig hur de svenska prepositionerna skall användas.
- Det finns inte något tydligt logiskt system för hur de svenska prepositionerna skall användas.
- Prepositionerna måste läras in fras för fras.
 - Ex: 'i skolan'
 - Ex: 'på gymnasiet'

Ordföljd

- Arabiska ärett VSO-språk.
- Svenska är ett SVO-språk.
 - V2-språk = verbet står alltid på andra plats
 - Ex: 'Han sover bra'
 - Ex: 'På natten sover han bra'

9. Slutsats

Med hjälp av typologiska jämförelser av språk kan man bättre förstå andraspråksinlärnarnas svårigheter. Flera svårigheter beror nämligen på skillnad i språktypologi mellan det första och det andra språket. Detta gäller dock inte alla svårigheter. En del problem beror istället på att andraspråket i sig har en komplex struktur.

Litteratur

- Andersson, Lars-Gunnar (1987): Språktypologi och språklätkskap. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Croft, William (1990): Typology and universals. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblad, Per (1986): Konsonanter. Department of Linguistics, University of Gothenburg.

Språkets inlärningsnivåer

Franziska Plathner

(översättning från tyska)

De flesta lärare i andraspråk ellerfrämmande språk känner igen följande situation: Det man har gått igenom i grammatikundervisningen verkar eleverna förstå, det fastnar hos dem, när de har fått göra några övningar på momentet. Men om man efter en tid testar inlärarna på samma moment eller observerar dem när använder språket, har de för det mesta glömt de regler som de så säkert behärskade i övningarna. Sådana förmenta 'bakslag' är särskilt vanliga hos andraspråksinlärare, som inte talar undervisningsspråket när det börjar skolan och därför snabbt måste komma i fatt sina skolkamraters redan avancerade nivå i det språk som för dem är modersmålet. I sådana sammanhang undrar man som lärare ofta, om andra förklaringsmetoder kanske skulle ha varit lämpligare, om fler övningar hade gett bättre resultat eller om det helt enkelt beror på den enskilde elevens fattningsförmåga, om grammatikundervisningen lyckas eller inte. Men förklaringen kanske istället är, att materialet är alldeles för svårt och att eleven därför inte kunde ta till sig det.

Sådana och liknande frågor har man grubblat över så länge som det har funnits språkundervisning, och sedan flera år tillbaka utgör de också ett stort område inom språkforskningen. Där har det kommit en mängd teorier och hypoteser om hur människans språkutveckling går till, och de har avlöst varandra i samma snabba takt som det har kommit nya teorier och metoder inom språkundervisningen. Eftersom de språkdidaktiska undervisningsmetoderna, som används i skolan, ofta har utvecklats ur centrala språkvetenskapliga teorier, har språkvetenskapen fått ett tydligt inflytande över den praktiska språkundervisningen. Som en konsekvens av det skulle man enligt vissa forskare inom språkvetenskapen kunna utveckla en ideal metod för språkundervisningen, om man visste exakt hur språkutvecklingen går till. En språkvetenskaplig teori, som har haft betydelse för skolan och även för språkdiagnostiken, är Manfred Pienemanns s.k. *processbarhetsteori* (processability theory).

1. Processability theory (Processbarhetsteorin)

Processbarhetsteorin kom 1998 och grundar sig på Pienemanns egna och andra språkvetares kunskap och erfarenheter. Teorin omfattar språkproduktionens samtliga steg, från användandet av enskilda ord till bildandet av komplexa satsar, och utgör därför en viktig förklaringsmodell för språkinläringen inom den moderna andraspråksforskningen.

I centrum för processbarhetsteorin står antagandet att språktillägandet och språkproduktionen fungerar som en stegvis process i hjärnan – ungefär som en dator arbetar. Av grundläggande betydelse för teorin är också de olika studier som visar, att man vid språkinläring först tillägnar sig lätta strukturer och därefter svåra strukturer och att en omvänd process, från svåra till lätta strukturer, kan uteslutas. (Detta kommer att diskuteras närmare längre fram). Utifrån dessa generella förutsättningar för språkinläringendrog man inom andraspråksforskningen bl.a. slutsatsen, att det vid inlärandet av ett andraspråk eller främmande språk finns vissa nivåer, som inläraren måste genomgå systematiskt och i en bestämd ordning. I processbarhetsteorin betraktas därför språkinläringen som en kognitivt styrd process. De kognitiva strukturerna utvecklas steg för steg och är ett mått på vilket språkligt innehåll inläraren är kapabel att ta till sig.

I de följande kapitlen kommer några undersökningar och hypoteser, som föregick och var viktiga förutsättningar för processbarhetsteorin, att presenteras närmare.

2. Interimspråk och deras egenskaper

“Every learner builds up his or her own grammar” – ‘Varje språkinlärare konstruerar sin egen grammatik’. Detta påstående av Pienemann (1989:53) är lätt att instämma i, när man betraktar en klass och jämför de olika elevernas kunskaper. Medan vissa elever kanske är väldigt bra på adjektivböjning, är andra bättre på verbtempus. Men Pienemann menar mycket mer med sin utsaga än enbart den uppenbara skillnaden mellan olika elevers språkkompetens. För honom handlar det framför allt om att språk i allmänhet och grammatik i synnerhet inte bara kan ‘inplanteras’ utifrån i en människa genom språkundervisning och övningar, utan att språktillägandet till stor del är en kognitiv process, där språket genom input växer självständigt och enligt egna regler hos den enskilda individen.

Medan man lär sig ett språk och konstruerar sin egen grammatik, gör man för det mesta fel när man försöker använda det 'växande' språket. Men ju mer man talar och använder det nya språket desto snabbare försvinner nybörjarfelen. Istället uppstår nya svårigheter och man gör återigen fel, men på en mer avancerad nivå. På det viset rör sig språkinlärare – oavsett om det handlar om deras förstaspråk eller andraspråk – från en dålig behärskning av språket moten perfekt språkbehärskning motsvarande förstaspråkstalares. För det fortfarande bristfälliga och ofullständiga språk, som språkinlärare använder under sin inlärningsprocess, myntade Larry Selinker 1972 begreppet *Interlanguage*, eller *interimspråk*, som fortfarande är ett centralt begrepp inom språkvetenskapen. Med begreppet avses ett slags 'mellanspråk', som i samband medandraspråkstillägnandet skall förstås som en bro mellan förstaspråket och andraspråket. Interimspråkets mest påfallande egenskap är emellertid inte dess bristfällighet i förhållande till målspråket, utan dess systematiska uppbyggnad och dess stora flexibilitet i fråga om hur nya erfarenheter i språkanvändningen utnyttjas. Stephan P. Corder (1967), en kollega till Selinker och den som beredde marken för interimspråksteorin, poängterar att man i stället för att betrakta fel som ett tecken på otillräckligt lärande, bör se dem som ett uttryck för det som inläraren vid en viss tidpunkt i sin läroprocess redan har kunskap om och behärskar. Men hur skall man då förstå den förmenta motsatsen mellan dessa båda företeelser? Inom språkvetenskapen ges åtminstone två förklaringar på den frågan.

Testa hypoteser

Sedan Selinker gjorde sina upptäckter antar man inom andraspråksforskningen bland annat, att inlärare delvis utvecklar sitt nya språk genom att de utifrån det de redan har lär sig av språket själva utarbetar regler för hur målspråket fungerar och testat de reglerna. Dessa regler är inte alltid riktiga från början. Om en språkinlärare exempelvis bildar frasen: 'Min bok är dåligare än din' och lyssnaren kommenterar frasen och nämner den korrekta komparativformen 'sämre', så korrigerar inläraren i idealfallet sin på egen hand bildade regel, att alla adjektiv kompareras med *-are*, och inser att det även finns andra komparationssätt. Detta visar att testande och misstag är en nödvändig del av språktillägnandet, att inläraren alltså med hjälp av den andres reaktioner prövar sina hypoteser och om det behövs korrigerar dessa. Omvänt kan man av misstagen se hur långt inläraren har kommit i sitt tillägnande av grammatiska regler och deras systematiska användning. Av formen 'dåligare' ser man t.ex. att inläraren redan

har förstått fenomenet stegring och till viss del kan använda det. Fel i interimspråket¹ kan alltså till stor del betraktas som ett uttryck för en första iakttagelse och förståelse av språkliga fenomen och som ett tecken på att språkanvändaren redan förfogar över en viss kunskap om språket.

Hypotesen om den naturliga ordningen

Genom flertalet studier om hur man tillägnar sig engelska, tyska och franska som andraspråk har man kommit fram till resultat som stöder tolkningen av fel som uppnådd språkkompetens. I centrum för de studierna stod frågan, huruvida språkutvecklingen sker stegvis genom olika nivåer.

Ett tidigt och känt exempel på en sådan studie i Tyskland är ZISA-Gruppens² forskningsprojekt, inom vars ram ett stort antal undersökningar genomfördes mellan åren 1979 och 1984. Forskarna Clahsen, Meisel och Pienemann kom genom experiment fram till, att deras italienska och spanska försökspersoner tillägnade sig vissa syntaktiska strukturer i tyskan i nästan exakt samma ordningsföljd. (Detta kommer att diskuteras närmare i nästa avsnitt, som behandlar inlärningsnivåerna i tyskan).³ Vad gällde tillägnandet av andra språkliga strukturer i tyskan, t.ex. artikelkongruens eller kasusregler vid prepositionsfraser, kunde forskarna däremot knappt finna några parallella förlopp hos försökspersonerna. Av det drog de slutsatsen att det vid inläringen av tyska som andraspråk å ena sidan finns processer, som varken läraren eller inläraren kan påverka utan som istället följer ett naturligt förlopp (*statiska* processer), och att det samtidigt finns andra processer vid språktillägnandet som är olika för olika inlärare och som kan påverkas genom undervisning (*variabla* processer). Liknande resultat hade vid den här tiden även framkommit gällande svenska, engelska och franska som andraspråk.⁴ Som belägg för förekomsten av statiska strukturer i engelskatillägnandet hade man t.ex. funnit att inlärarna i regel redan hade lärt sig verbändelsen *-ing* (*have – having*), pluralformerna (*cat – cats*) och kopula (*I am fine*) innan de var i stånd att använda hjälpverb (*was born*), preteritumformer av oregelbundna verb (*come*

1 Här avses inte sådana fel, som antingen beror på yttre faktorer, som trötthet, distraktion koncentrationsbrist etc., eller som har slagit rot i inlärarens språkbruk genom s.k. *fossilisering*, d.v.s. långvarigt användande av felaktiga strukturer, som är svåra att få bukt med.

2 Namnet ZISA är en förkortning av "Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter" (andraspråkstillägnandet hos italienska och spanska arbetare).

3 Den första utförliga monografin om ZISA-studien kom 1983 på tyska (se Clahsen/Meisel/Pienemann 1983).

4 För engelskans del är t.ex. undersökningarna av Dulay/Burt (1974) och Bailey/Madden/Krashen (1974) centrala och för franskans del förtjänar undersökningarna av Bautier-Castaing (1977) och Harris (1988) att nämnas.

– *came*) eller regelbundna verb (*want – wanted*) (Macaro 2003:25). Av resultaten kunde man sluta sig till, att tillägandet av statiska processer fungerar som en stegvis uppbyggnad av kunskap, där man inte kan nå de högre nivåerna förrän man har tillägnat sig kunskaperna på de lägre nivåerna. Den amerikanske forskaren Krashen myntade 1983 begreppet *natural order of acquisition* ('naturlig ordning för språktillägandet'; jmf Krashen/Terrell 1983) för en sådan process, som följer en 'inre' förutbestämning hos inläraren. Man kan kalla processen 'naturlig', eftersom även språkinlärare, som lär sig språket i en naturlig omgivning utan undervisning, tillägnar sig det i den givna ordningsföljden. Svaret på frågan, vad kunskap om inlärningsnivåerna har för betydelse för tolkningen av felen i interimsspråket, står att finna i den naturliga inlärningsprocessens hierarkiska uppbyggnad: Eftersom en viss nivå i språkinlärningsprocessen bara kan nås när de lägre nivåerna redan behärskas, kan felen ses som ett uttryck för hur långt inläraren har kommit i sitt språktillägnande. Om en inlärare av engelska t.ex. ofta använder fraser med oregelbundna verb i preteritum på ett felaktigt sätt (**he comed to my house*), kan man ändå anta att inläraren behärskar fraser på en lägre nivå, t.ex. användandet av kopula (*we are tired*) eller pågående form med suffixet -ing (*he is bleeding*). Felen i interimsspråket kan alltså ge den noggranne observatören en uppfattning om på vilken nivå språkinläraren för tillfället befinner sig och vilka lägre nivåer han eller hon redan har erövrat.

Med hjälp av hypotesen om den naturliga ordningen och teorin om att testa hypoteser kan man alltså utifrån felen i interimsspråket dels få en uppfattning om vad inlärarna redan behärskar, dels vilka språkliga fenomen de håller på att sätta upp regler för, regler som de sedan prövar och befäster eller förkastar. En noggrann observation av interimsspråksfelen ger på det viset också läraren en chans, att på ett optimalt sätt stödja inlärarna genom att ge dem lämpliga övningar och bedöma deras språkliga yttranden utifrån vad de faktiskt kan och vad de kommer att kunna lära sig.

I följande kapitel kommer de statiska processerna i språktillägandet att diskuteras närmare. De är nämligen särskilt viktiga för läraren att känna igen, om han eller hon skall kunna göra en korrekt bedömning av elevernas språkkompetens. Utifrån antagandet att statiska språkprocesser alltid utvecklas stegvis hos inlärarna, kan man med hjälp av dessa definiera bestämda inlärningsnivåer hos ett språk. Sådana inlärningsnivåer kommer i det följande att diskuteras vad gäller tyskan.

3. Inlärningsnivåerna i tyska

Krashens hypotes om den naturliga ordningen var en viktig inspirationskälla för Pienemanns processbarhetsteori. Av stor betydelse för Pienemanns teori var även den ovan nämnda ZISA-studien, som Pienemann genomförde tillsammans med sina forskarkollegor Clahsen och Meisel.

ZISA-forskarna kom fram till att inlärningen av olika satskonstruktioner i tyskan hör till de s.k. statiska processerna, att alltså alla som lär sig tyska som andra- eller främmande språk tillägnar sig dem i en bestämd ordning. Utifrån den insikten undersökte forskarna ingående de enskilda syntaktiska nivåerna och urskilde olika syntaktiska mönster på var och en av nivåerna. Forskarnakoncentrerade sig särskilt på satsordföljden, närmare bestämd på verbplaceringen. De kom fram till att det finns fem olika syntaktiska nivåer, som inlärarna enligt deras uppfattning tillägnar sig i en given ordning. Dessa nivåer skulle senare Clahsen (1985) och andra forskare (t.ex. Grieshaber 2004) modifiera och utveckla. Men även dessa forskare höll fast vid de fem nivåerna, som presenteras närmare nedan:⁵

Nivå 0 = fragmentariska yttranden

Till nivå 0 hör alla ogrammatiska yttranden och yttranden utan finit verb eller subjekt⁶. Hit räknas också floskulösa standardfraser liksom yttranden som är oförståeliga eller oläsbara.

Exempel på yttranden på nivå 0 är: *aufeinmal ma* (direkt ba) / *Dann gehte zu die maus* (då gå till den mus)⁷ / *Ich auch* (jag med) / *Nein* (nej) / *Danke* (tack) / *Mit mein Bruder* (med mina bror) / *Sieben* (sju)

Nivå 1 = kanonisk ordföljd

Till den första nivån hör enkla huvudsatser med subjekt, predikat och objekt, där det finita verbet står på andra plats i satsen. När inlärarna har kommit så här långt har

5 Exemplet är hämtade från ZISA-studien, från olika språktester inom ramen för EURAC Bozen, och från Clahsen (1985) och Grieshaber (2004).

6 Fall av ellips, där subjekt eller finit verb faller bort p.g.a. parallellställning, hör inte hit, t.ex. *'er rannte zum Bus und stieg ein'* (han sprang till bussen och klev på).

7 För att det skall bli lättare för svenska, icke-tysktalande läsare att följa resonemanget ges här en svensk översättning av de tyska exemplen. Men det bör påpekas att de specifika exemplen är hämtade ur tyska undersökningar, alltså tagna ur en specifik tysk kontext och därför inte direkt går att överföra till en svensk kontext (övers. anm.).

de lag de första ettordssatserna och fraserna utan böjt verb bakom sig och har lärt sig den tyska grundordföljden med ett enkelt böjt verb.

Exempel på yttranden på den här nivån är: *die Kinder spielen mit ball* (barnen spelar med boll) / *der Benjamin hat einen Schlitten* (Benjamin har en kälke) / *ich ankomme hier in Wuppertal* (jag framkommer till Wuppertal) / *Die Mutter kommt* (mamman komde) / *was ist das?* (vad är det?) / *Der Sonn entschuldigt sich* (sonnen säger förlåt).

Nivå 2 = Skiljande av hjälpverb, modalverb och verbpartikel från det finita verbet

På den här nivån lär sig inlärnarna behärska den s.k. 'satsramen', som är typisk för tyskan, d.v.s. att olika verbdelar skiljs åt. Efter att först ha placerat verbdelarna direkt efter varandra, t.ex. *er wird gehen nach Hause* (han skall gå hem)⁸, placerar de nu den infinita delen av det sammansatta verbet enligt regeln i slutet av huvudsatsen, *er wird nach Hause gehen*. Även verbpartiklar hos partikelverb skils från huvudvebet och placeras på korrekt sätt sist i satsen: *ich bring noch Legos mit* (jag tar lego med).

Nivå 3 = Inversion (omvänd ordföljd)

På den här nivån har inlärnarna lärt sig att det skall vara omvänd ordföljd när satsen exempelvis börjar med ett adverb eller adverbial, t.ex. *heute* (idag), *dann* (då) eller satsers som *als er es hörte* (när han hörde det).⁹

Nivå 4 = Bisatskonstruktioner med det finita verbet sist i satsen

Clahsen lade 1985 till en nivå till Zisa-studiens ursprungliga nivåer. Den nivån handlar om bildandet av bisatser. Efter att inlärnarna på nivåerna 1-3 har lärt sig olika varianter av verbplaceringen i huvudsatser, börjar de på nivå 4 att förstå hur bisatser bildas. De lär sig regeln, att i tyska bisatser som inleds med en underordnad konjunktion, t.ex. *dass* (att), *weil* (eftersom), *nachdem* (efter att), skall den finita verbdelen placeras sist (satsram): *weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist* (eftersom han har åkt med sin klass).

Efter ZISA-studien har andra studier gjorts på området, där de olika nivåerna har granskats och där man i somliga fall har kommit fram till en annan ordningsföljd mellan dem (t.ex. Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer 2000). Men gemensamt för alla undersökningar om satsbildning och ordföljd är den viktiga slutsatsen, att ju längre inlärnarna har kommit i sin språkinläring, desto komplexare språkstrukturer behärskar de. Denna stegvisa och statistiska utveckling av ordföljden gäller inte bara inläring-

8 Till skillnad från i svenskan är denna ordföljd fel. Rätt ordföljd är: han skall hem gå (övers. anm.).

9 I det här fallet stämmer tyskans och svenskans struktur överens (övers. anm.).

en av tyska utan även andra språk. För svenskans del har t.ex. Håkansson/Pienemann/Sayehli (2002) analyserat fem olika nivåer, som har att göra med omvänd ordföljd och placeringen av negationsord. Beträffande engelska som andra språk fann Auch Mackey und Philp (1998) fem nivåer för olika engelska frågesatser.

Dessa upptäckter tyder på att språklärare rör sig uppåt steg för steg från ett enkelt språk till ett allt komplexare. Utifrån denna enkla men ändå viktiga insikt ställde Pienemann och andra språkforskare den vidare frågan, om den naturliga ordningen för språkinläringen kan påverkas genom språkundervisning.

4. Teachability hypothesis (lärbartshypotesen)

För språkundervisningens del vore det önskvärt om man tog hänsyn till ZISA-studien och andra jämförbara studier vid utarbetandet av skolans läroplaner. När studierna presenterades fanns det dock inga belägg för att de statistiska inlärningsprocesserna kan påverkas eller effektiviseras genom undervisning. En första teori om det var Pienemanns *Teachability Hypothesis*, hypotesen om språks lärbartshet, som han presenterade 1984.

För att sätta sig in inlärnarnas situation bör alla lärare ställa sig frågan, vilken betydelse det har för inlärnarna att konfronteras med satser av typen 'häftet tar alla barn med sig i morgon', som hör till nivå 3, när de själva bara kan bilda enkla, kanoniska satser på nivå 1, som 'han har en boll'. I värsta fall förstår de inte satsen och reagerar felaktigt på uppmaningen. I bästa fall förstår de uppmaningen utifrån sammanhanget men är själva ännu inte i stånd att bilda strukturellt liknande satser på nivå 3, t.ex. 'då kastar han bollen'. Frågan kvarstår, om det är möjligt att genom målmedveten träning lära elever att bilda satser, som hör till en komplexare nivå än den de befinner sig på.

Pienemann anser i sin *Teachability Hypothesis*, att undervisningen kan påverka den statistiska inlärningsprocessen på ett effektivt sätt bara i de fall, då inlärnaren i sin naturliga kontext precis står i begrepp att tillägna sig en viss nivå (Pienemann 1986:60). På det viset blir de redan inlärd strukturer ett fundament för att bygga upp nya strukturer. En bra planerad undervisning bör alltså enligt hypotesen ha strukturer som mål, som ligger precis en nivå över den nivå som inlärnaren redan behärskar (Macaro 2003:26). Pienemanns teori har fått stöd genom experiment i olika språk, där man med målinriktad språkundervisning försökt att kringgå den naturliga inlärningsföljden eller hoppa över några nivåer i den.

I en studie 1998 undersökte Mackey och Philip inläringen av olika frågesatser i engelskan. De delade in de vuxna andraspråksinlärnarna i en 'färdig' grupp och en 'ej

färdig' grupp. Den 'färdiga' gruppen bestod av inlärare på engelskans nivå 3, vilka alltså hypotetiskt sett snart borde kunna producera satser som *'Is there a dog on the bus?'* (nivå 4). Den 'ej färdiga' gruppen bestod istället av inlärare på språknivå 1, vilka bara kunde bilda enkla frågor, som *'A boy throw ball?'*, med hjälp av frågeintonation och alltså enligt Pienemann inte borde vara i stånd att lära sig satser på nivå 4. Båda grupperna fick undervisning under en längre tid och deras frågesatser korrigerades med frågekonstruktioner på nivå 4. Det visade sig då att inlärarna i den 'färdiga' gruppen betydligt oftare än inlärarna i den 'ej färdiga' gruppen lyckades växla över till nivå 4. Resultatet stöder alltså Pienemanns teori, att undervisningen bara är meningsfull om inlärarna i sin språkligt-kognitiva utvecklingen står inför ett genombrott och precis är på väg att tillägna sig den nivå undervisningen befinner sig på. I sina egna experiment gällande tyskans lärbarhet upptäckte Pienemann att för tidig undervisning på högre språknivåer till och med kan vara skadlig för språktillägnet, eftersom det leder till osäkerhet hos inlärarna (Pienemann 1986:72). Bara den undervisning är alltså fruktbar, som inlärarna är redo för.

Visserligen innebär *Teachability Hypothesis* vissa inskränkningar vad gäller undervisningens innehåll. Men med adekvat undervisning kan man istället räkna med att språkutvecklingen kan påskyndas. De statiska språkinlärningsprocesserna kan stimuleras och stödjas, om läroplanerna följer inlärnarnas kompetensnivåer. Enligt Pienemann är det framför allt tiden det tar att lära sig ett språk, hur ofta språkets regler används och i vilka olika kontexter reglerna används som kan påverkas av undervisningen. Dessutom är de variabla processerna, som är olika från person till person, t.ex. artikelbruket i tyskan och användandet av kopulaverb i engelskan, tacksamma undervisningsobjekt och de kan också läras ut oberoende av vilken nivå eleverna befinner sig på (Pienemann 1986:61). Det är alltså av stor betydelse för undervisningen, att lärare och även läroboksförfattare känner till andraspråksinlärningsens statiska och variabla processer. Bara då kan de bedöma inlärnarnas språkkompetens och anpassa undervisningsmaterialet och sin egen användning av språket efter inlärnarnas behov.

5. Sammanfattning: Vad betyder teorierna för undervisningen?

Med tanke på den korta tid en undervisningstimme varar och att man som lärare måste hålla sig till läroplanen, är det inte alltid lätt att anpassa undervisningen i en språkligt heterogen klass eller större grupp efter varje elevs individuella behov. För att undervisningen i stort, och i synnerhet språkundervisningen, skall lyckas är det dock av största vikt, att man tar hänsyn till elevernas kompetensnivå i planeringen av undervisningen och att man använder sig av språkforskningens resultat för att effektivisera språkundervisningen. För den enskilde läraren betyder det, att han eller hon dels måste lära sig att iakta och tolka de olika nivåerna i språkutvecklingen, dels måste kunna anpassa sin undervisning vad gäller materialval och annat undervisningsinnehåll efter elevernas behov. Om man ger akt på elevernas kompetenser och använder språket medvetet, gynnar man inte bara andraspråksinlärarna utan även förstaspråksinlärarna i deras språkutveckling från ett enkelt till ett mer komplext språk. Därför borde undervisningen inte få styras av faktorer som tidsbrist eller lärarens oförmåga att ägna sig åt varje enskild elev i en stor och språkligt heterogen grupp.

Diehl et al.(2000) redogör för resultaten av en tvåårig studie från grundskolan i Geneve och sätter i samband med det upp några riktlinjer för vad man bör tänka på i grammatik- och språkundervisningen gällande den naturliga språkinlärningsprocessen. Deras övergripande didaktiska slutsats är att undervisningen bör gestaltas så att "de naturliga inlärningsmekanismerna sätts igång" (Diehl et al.2000:378). Utifrån det kan man dra följande slutsatser:

- (1) Som nämnts tidigare kan man förstå och producera nya grammatiska strukturer bara om man först har lärt sig strukturerna på den underliggande nivån. Om undervisningen är grammatiskt inriktad bör den därför anpassas efter språkets inlärningsnivåer.
- (2) Detta betyder inte att det språk läraren använder i undervisningen skall förenklas och reduceras, utan det bör i möjligaste mån vara 'naturligt'. Eftersom inlärarna enligt Krashens hypotes om den naturliga ordningen tillägnar sig inlärningsnivåerna även i naturliga lärsituationer utan undervisning, är de själva i stånd att ur den input de får filtrera fram sådana strukturer som de kan förstå och bearbeta. Förutsättningen är dock att språket är åldersadekvat och att innehållet utformas på ett för dem tillräckligt intressant sätt.
- (3) Som Pienemann upptäckte när han testade sin lärbarhetshypotes, kan grammatikundervisning vid fel tidpunkt, då inlärarna ännu inte är mogna för undervis-

ningen, till och med vara kontraproduktiv. Ett sätt att anpassa grammatikundervisningen efter elevernas individuella kompetensnivå är, att de får arbeta individuellt eller i grupper med uppgifter som passar deras nivå. En sådan uppdelning förutsätter givetvis att läraren kan bedöma elevernas nivå. Som stöd för en sådan bedömning har man utarbetat olika metoder, som är lätta att använda och inte tar så lång tid i anspråk. För tyskans del finns t.ex. *Profilanalyse* av Griefshaber (2004).

- (4) Som nämndes i avsnittet om interimsspråk är fel en naturlig och till och med nödvändig del av lärprocessen. Det är därför viktigt att fel betraktas på ett konstruktivt sätt i skolan. Om fel ses som något negativt, kan det leda till att inlärarna undviker att försöka använda språkstrukturer och regler som de inte behärskar till fullo, för att på så vis slippa att få röda felmarkeringar och dåliga betyg. Därför borde bara sådant i undervisningen bedömas, som inläraren redan borde ha lärt sig på den nivå han eller hon befinner sig.

Litteratur

- Bailey, Nathalie/Madden, Carolyn/Krashen, Stephen (1974): Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? I: *Language Learning* 24: 235-243.
- Bautier-Castaing, Elisabeth (1977): Acquisition comparee de la syntaxe du francais par des enfants francophones et non francophones (Compared Acquisition of French Syntax by Francophone and Non-Francophone Children). I: *Études de linguistique appliquée* 27, 19-41.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. I: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsgg): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. (Multilingual Matters 18). Clevedon, Multilingual Matters, 283-331.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. I: *Language Learning* 24, 37-53.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grieffhaber, Wilhelm (2004): *Zwischenbericht März 2004. Projekt "Deutsch und PC"*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Håkansson, Gisela/Pienemann, Manfred/Sayehli, Susan (2002): Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. I: *Second Language Research* 18(3), 250-273.
- Harris, Vee (1988): 'Natural' language learning and learning a foreign language in the classroom. I: *British Journal of Language Teaching* 26(1), 26-30.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Macaro, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. London: Continuum.
- Mackey, Alison/Philp, Jenefer (1998): Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? I: *Modern Language Journal* 82(3), 338-356.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. I: *SSLA* 6(2), 186-214.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. I: *Australian Working Papers in Language Development* 86(1/3), 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998): Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. I: *Bilingualism* 1(1), 1-20.
- Pienemann, Manfred/Håkansson, Gisela (1999): A unified approach toward the development of Swedish As L2. A processability Account. I: *SSLA* 21, 383-420.

Interaktion i klassrummet

Tore Otterup/Maud Gistedt

(översättning från engelska)

1. Inledning

I det här kapitlet kommer vi att diskutera på vilka sätt interaktionen och det muntliga samtalet i klassrummet kan bidra till språkutvecklingen hos andraspråksinlärare. Man tror kanske att det som sägs i klassrummet och hur det sägs inte är så viktigt för andraspråksinläringen, men det är det faktiskt. Merparten av den tid som elever och lärare tillbringari skolan går åt till att tala, och därför borde språket användas på ett medvetet och effektivt sätt. Det talade språket i klassrummet är både ett redskap för att tänka och lära sig, samtidigt som det, ifall det används medvetet, kan vara en språngbräda till det teoretiska språk som eleverna behöver i skolarbetet.

Vygotsky (1986) betonar vikten av interaktion i lärandet och han ser dialogen som ett sätt att utveckla tänkandet. Barn måste stimuleras till att tänka högt eller till att *utforska talet*, som Wegerif och Mercer (1996) kallar det. Med det menar de det slags muntliga kontext där eleverna får utforska, undersöka och klargöra begrepp eller pröva en idé genom frågor, hypoteser och logiska slutsatser och genom att reagera på andras tankar.

2. Interaktion i klassrummet och andraspråkselver

Forskning om andraspråksinläring visar att interaktion är en viktig faktor för språkutvecklingen (Ellis 1994, Swain 1995, van Lier 1996). Särskilt viktig är den typ av interaktion där man förklarar vad man menar, förhandlar om innebörden eller formulerar om det man vill uttrycka (Pica, Youngand Doughty 1987, Pica 1994). De s.k. 'språkbadsprogrammen' (*immersionprograms*) i franska i Kanada, som går ut på att göra engelskspråkiga elever tvåspråkiga, har visat att det språk eleverna producerar aktivt är avgörande för språkutvecklingen (Swain 1995). I språkbadsprogrammen upptäckte man att de engelskspråkiga eleverna inte nådde upp till samma språknivå som de

franskspråkiga eleverna, trots att franska användes som undervisningsspråk. Enligt Swan berodde detta på att eleverna saknade möjligheter att själva producera längre yttranden. Swain hävdar att elever inspireras till att arbeta mer djupgående med språket när de får tala det än när de bara lyssnar till det.

Swainmenar också att om sammanhanget kräver att eleverna koncentrerar sig på hur de uttrycker sig, tvingas de att producerabegripliga utsagor (*pushed output*). Detta betyder inte nödvändigtvis att språkets struktur måste stå i fokus, men att det ibland är viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla sitt språk i sammanhang, där det ställs krav på deras språkliga förmåga och där de för att göra sig förstådda måste tänka på *hur* de uttrycker sig och inte bara på *vad* de vill säga.

Forskning i andraspråksinläring visar också tydligt att det till stor del beror på hur talet i klassrummet organiseras, om eleverna skall kunna tillägna sig det på ett framgångsrikt sätt. En mycket vanlig typ av interaktion mellan lärare och elever är tre-stegsinteraktionen. Läraren ställer en fråga, som han eller hon redan vet svaret på, och eleven svarar, ofta med ett enstaka ord eller en kort mening, och därefter utvärderar läraren svaret. Den typen av interaktion kallas ibland *IRF* (*Initiation, Response, Feedback*) eller *IRE* (*Initiation, Response, Evaluation*) (Mehan 1979).

IRF/IRE-strukturen baserar sig på det som ibland kallas *display questions* (testfrågor), vars främsta syfte är att eleverna får visa vad de kan och att de har gjort sin läxa. Mönstret är vanligt i traditionell undervisning, särskilt om läraren ser som sin främsta uppgift att överföra kunskap till eleverna. Testfrågor kan naturligtvis vara användbara i vissa sammanhang, och med vissa modifikationer kan den sortens frågor också vara ett effektivt stöd i andraspråksinläringen (Gibbons2002), vilket kommer att visas nedan.

3. Grupparbete och andraspråksinläring

Diskussionen ovan visar att det behövs alternativ till IRF-mönstret och att dessa måste vara väl genomtänkta. En väg är grupp- eller pararbeten, som på många sätt gynnar språkinläringen. Noggrant förberedda grupparbeten har många fördelar och positiva effekter på andraspråksinläringen (Gibbons 2002).

- Eleverna hör språket talas av andra personer än läraren. Det blir en större variation och *input*.
- Eleverna interagerar mer med andra. Det blir alltså även en större *output*.
- Eleverna hör och lär sig språket i en given kontext. Språket används på ett meningsfullt sätt i ett visst syfte.

- Informationen uttrycks på flera olika sätt. Att ställa frågor, förmedla idéer och lösa problem kan innebära att ord måste repeteras, tankar formuleras om och meningar korrigeras. Eleverna får därför möjlighet att höra liknande tankar formuleras på olika sätt, vilket underlättar förståelsen.
- Eleverna får fler möjligheter att ställa relevanta frågor om de får tillägna sig kunskap på egen hand och om de tvingas förklara vad de menar. De får mer input samtidigt som de får kommunicera på ett autentiskt sätt.

Hur skall man då organisera ett grupparbete för att det skall få bästa effekt? Gibbons (2002) nämner följande punkter som viktiga för att grupparbeten, som har språkutveckling som ett av sina främsta mål, skall lyckas.

- *Tydliga instruktioner*

Att förstå och komma ihåg muntliga instruktioner i flera led är väldigt svårt för andraspråksinlärare. Medan en enkel instruktion inte behöver innebära några problem, kan de som presenteras i flera led vara betydligt svårare. Man kan därför pröva att ge instruktioner på flera sätt. När du som lärare har förklarat för eleverna vad de skall göra, kan du t.ex. be någon att återberätta vad du har sagt för resten av klassen. Skriv samtidigt upp vad som sägs på tavlan. Papper med skriftliga instruktioner gör det också lättare för eleverna att förstå uppgiften.

- *Uppgifter som kräver interaktion*

I ett grupparbete *måste* eleverna prata med varandra, det räcker inte att bara *uppmuntra* dem att göra det. Om eleverna t.ex. gör ett grupparbete om insekter och du uppmanar dem att 'prata om' en bild av en insekt, finns det egentligen ingen anledning för dem att göra det och alla elever kommer troligtvis inte att delta. De uppmuntras att prata, men det finns ingenting i själva situationen som kräver att de verkligen gör det. Om du däremot ger två elever varsin insektsbild, där delarna ser olika ut, och uppmanar dem att hitta skillnaderna utan att visa varandra bilderna, så *måste* de prata med varandra för att kunna lösa uppgiften.

- *Grupparbetet har ett klart syfte*

Om en uppgift är väl genomtänkt leder språkanvändandet till ett resultat. Eleverna löser ett problem och delar med sig av sin kunskap till varandra. Eleverna bör från första början vara medvetna om vilka slags resultat de förväntas uppnå.

- *Uppgiften är kognitivt lämplig*

Det bästa är om uppgiften innebär en kognitiv utmaning för eleverna. Uppgifter som är knutna till en kontext är för det mesta kognitivt krävande. Försök att involvera nyligen anlända andraspråkselever i saker som inte är så språkligt krävande, t.ex. praktiska experiment. I början kan de också få diskutera, läsa och skriva på sitt modersmål.

- *Uppgiften integreras i ett ämne*

Andraspråksinläring måste ske snabbt, effektivt och på ett genomtänkt sätt. Andraspråksinlärare har inte möjlighet att studera det andra språket som ett särskilt ämne innan de måste använda det i sitt lärande. De måste använda språket från första dagen i skolan och andraspråksinläringen måste därför gå hand i hand med lärandet av de andra ämnena. Som Mohan (2001) uttrycker det kan vi inte 'pausa' andraspråkselevernas kognitiva utveckling medan de lär sig språket. Så långt det är möjligt måste uppgifterna i alla ämnena vara av ett sådant slag att de gynnar både språket och den kognitiva utvecklingen.

- *Alla i gruppen är involverade*

De flesta lärare har haft elever i sina klasser som av någon anledning inte vill delta i grupparbeten, kanske för att de inte känner sig bekväma med det sättet att arbeta eller för att de inte tycker att de har någonting att bidra med. Ett sätt att komma runt problemet är att inledningsvis, innan eleverna blir vana vid att arbeta i grupp, låta var och en få en särskild uppgift i gruppen. En elev kan t.ex. hålla koll på tiden, en annan kan anteckna, en tredje kan se till att gruppmedlemmarna håller sig till ämnet och ytterligare någon kan kontrollera att alla får möjlighet att delta.

- *Eleverna har tillräckligt med tid för uppgiften*

Det är viktigt att eleverna har tillräckligt med tid till sitt förfogande för grupparbetet. Om de har för mycket tid kan de slösa bort den med annat, och om de har lite tid hinner de inte lära sig någonting. För andraspråkselever tar det förmodligen längre tid att utföra uppgifter som är språkbaserade, eftersom de behöver mer tid för att bearbeta informationen och formulera sina svar.

4. Interaktionen mellan lärare och elev

Vi har så här långt diskuterat fördelarna med grupp- och pararbeten och konstaterat att de är ett effektivt sätt att lära sig det andra språket på. Men ibland måste hela klassen arbeta tillsammans och läraren inta sin traditionella position framför klassen. Som nämnts tidigare är detta ingenting som direkt gynnar andraspråksinläringen, eftersom eleverna därigenom får färre möjligheter att prata och de dessutom uttrycker sig mer kortfattat, när de väl pratar. Men även i den traditionella undervisningen kan eleverna få komma till tals på ett mer jämlikt sätt. Gibbons (2002) diskuterar hur interaktionen mellan lärare och elever effektivt kan bidra till andraspråks elevernas språkutveckling. Hon använder begreppet *scaffolding* (byggnadsställning) och menar att läraren kan fungera som en byggnadsställning för eleven. Termen *scaffolding* användes första gången av Wood, Bruner och Ross (1976) i deras studie av hur föräldrar och små barn samtalar med varandra. *Scaffolding* innebär att någon temporärt stöder en annan, som en byggnadsställning som håller uppe en byggnad tills väggarna är tillräckligt stadiga för att stå av sig själva. I klassrumssituationen innebär begreppet det temporära men nödvändiga stöd läraren ger eleverna för att de med framgång skall kunna utföra sina uppgifter. *Scaffolding* är den tillfälliga hjälp läraren ger eleverna för att de i slutändan skall kunna utföra samma uppgift utan hjälp (jmf Vygotskys proximala utvecklingszon, 1978). Andraspråks elever behöver få kognitivt utmanande uppgifter, precis som andra elever. Istället för att förenkla uppgifterna borde läraren fundera över vilket slags 'byggnadsställning' eleven behöver för att kunna utföra uppgiften. I en klassrumssituation, där en andraspråks elev exempelvis skall presentera resultatet av ett grupparbete, kan lärarens byggnadsställning bestå i att klargöra, ställa frågor och ge eleven mallar för hur han eller hon skall uttrycka sig, och tillsammans kan läraren och eleven formulera det eleven vill säga.

Avslutningsvis följer ett antal råd Gibbons (2002) ger lärare till andraspråks elever för hur de skall interagera med eleverna.

- *Saktanersamtalet*

Detta innebär inte att du måste tala långsammare men att takten i hela konversationen skall vara så långsam, att eleverna hinner tänka igenom vad de säger och hur de säger det. Detta kan uppnås på två sätt. Det ena är att man väntar längre på att eleverna skall svara när man har ställt en fråga. Det andra är att man som lärare låter samtalet pågå under en längre tid, innan man utvärderar eller omformulerar det eleverna har sagt.

- *Utnyttja den 'tredje möjligheten'*

I det vanliga interaktionsmönstret *IRF* realiseras ofta den tredje möjligheten (*the third move*) genom att läraren utvärderar elevernas svar eller formulerar om det de har sagt. Men det finns många andra alternativ. Läraren kan t.ex. be eleven klargöra vad han eller hon har sagt (*Menar du...?*) eller begära mer information (*Kan du förklara det lite närmare?*). Man kan också ställa fler frågor (*Händer det alltid? Vad skulle hända om...?*). Den sortens respons ger eleven möjlighet att prata mer och öppnar upp samtalet.

- *Lyssna till elevernas svar*

Det är viktigt att du som lärare visar att du vill förstå eleven. Det betyder att du verkligen måste lyssna på vad eleven säger och att du inte bara väntar på att de skall komma på det svar du har tänkt dig, det 'rätta' svaret. Gibbons (2005: 23) avslutar med att säga att "de bästa språklärarna är förmodligen de som är bra lyssnare och som är genuint intresserade av vad deras elever försöker berätta för dem!"

Litteratur

- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2005): Mediating learning through talk. I: Lindberg, Inger/Sandwall, Karin (eds.): *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, 7-26.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mohan, Bernard (2001): The Second Language as a Medium of Learning. I: Mohan, Bernard/Leung, Constant/Davison, Christine (Hrsgg) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Pica, Teresa (1994): Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes? I: *Language Learning* 44, 493-527.
- Pica, Teresa/Young, Richard/Doughty, Catherine (1987): The Impact of Interaction on Comprehension. I: *TESOL Quarterly* 21 (4), 737-758.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of Output in Second Language Learning. I: Cook, Guy/Seidelhofer, Barbara (ed.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Study in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Herausgegeben und übersetzt von Kozulin, A. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, Rupert/Mercer, Neil (1996): Computers and Reasoning through Talk in the Classroom. I: *Language and Education* 10 (1), 47-64.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100

Metoder för språkundervisningen och språkinläringen: en introduktion

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner
(översättning från tyska)

1. Grundläggande synpunkter på inläringen av andraspråk *(jfr bm:ukk' Nr. 6/2010:6ff; se även Furch 2010)*

All undervisning för barn med ett annat förstaspråk än undervisningsspråket bör ha följande mål:

- att barnen känner glädje när de lyssnar till och talar, läser och skriver på andraspråket
- att barnen gradvis uppnår en allt komplexare förståelse av målspråket, så att de kan delta i undervisningen, först muntligt, sedan även skriftligt
- att barnen genom arbete med texter, läsande och skrivande, får en fördjupad språkförståelse
- att arbets- och lärtekniker för att lära sig målspråket förmedlas

Först och främst är det viktigt att andraspråksinlärarna får muntliga färdigheter i målspråket, att de övar sig på att tala språket och utvecklar sin hörförståelse. Därutöver skall de få grundläggande kunskaper i läs- och skrivfärdighet.

Andraspråksinläraren skall:

- utifrån kontexten kunna sluta sig till betydelsen av enkla språkliga yttranden
- kunna förstå enkla (muntligt förmedlade) texter och reagera adekvat på dem
- kunna yttra sig om den förmedlade texten
- i olika talsituationer kunna förmedla sina avsikter och yttra sig på ett sätt så att lyssnaren förstår

1 Förk. för Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (tyska utbildnings- och kulturdepartementet) (övers. anm.)

- kunna berätta och informera
- kunna spela roller i sceniska framställningar

Barn med ett annat förstaspråk bör vidare ges många olika möjligheter att möta och öva språket. Övningarna bör vara konsekventa, upprepas och gå från en lättare till en svårare nivå. Språkstrukturen hos målspråket bör stå i centrum.

Stor vikt bör läggas vid att utvidga ordförrådet: ordbildning, ordens betydelse, värder och stilnivåer.

Hörförståelse och uttal bör få stor plats i undervisningen. I början är det viktigt att barnen vänjer sig vid målspråkets annorlunda intonation och rytm. Det är också viktigt att de övar artikulation.

Barnens behov av kommunikation underlättar lärandet. Därigenom uppstår en växelverkan mellan den sociala och den kunskapsmässiga kompetensen. Detta ser man i klasser där barnen har olika språkkompetens.

Viktiga förutsättningar för att den språkliga integrationen skall lyckas är att innehållet i undervisningen har verklighetsanknytning och att det är pedagogiskt och överskådligt utformat.

Inläringen av andraspråket underlättas om man i undervisningen anknyter till barnets kunskaper i förstaspråket och till de kunskaper de eventuellt redan har i andraspråket. Det är därför en fördel om alla inblandade lärare, i synnerhet modersmåls- och andraspråklärare, samarbetar och att även barnets föräldrar involveras i frågor som rör barnets utbildning. Utarbetandet av ett visst ämne bör alltid ske på minst två språk samtidigt.

En aspekt, som är viktig att framhålla när det gäller mötet med barn som lär sig ett andraspråk, är lärarens centrala roll som språklig förebild. Läraren bör så mycket som möjligt tala till varje enskild elev. Man bör tala tydligt, men inte konstlat eller med överdriven artikulation. Talet bör vara något långsammare än normalt och orden, som bör uttalas med normal intonation och rytm, bör åtföljas av gester och minspel. Detta är av enormt stor hjälp för barn med ett annat förstaspråk än undervisningsspråket när de skall 'bada' i det nya språket.

Mål med språkträningen:

- att en bättre förståelse och uttrycksförmåga i undervisningsspråket möjliggörs,
- att genom kommunikation och interaktion underlätta elevens integration i klassen,
- att elevens första framgångar framhävs och utgör grunden för ett framgångsrikt deltagande i undervisningen,

- att eleven genom mål- och ämnesorienterad språkträning förstår undervisningsinnehållet bättre och man därmed målmedvetet motverkar de inlärningsproblem hos eleven, som är språkbaserade och beror på att eleven inte behärskar undervisningsspråket.
- I den vanliga klassen skaffar sig barnen gemensamma erfarenheter och lär sig tillsammans. Därför är det bra om olika lärare (klasslärare, stödlärare, modersmåls lärare) samarbetar och undervisar i team. På det viset förbättras inlärningsituationen för andraspråkseleverna.
- I synnerhet i början, när barnet precis börjat skolan, är goda kunskaper i förstaspråket en förutsättning för att barnet snabbt skall kunna tillägna sig ett nytt språk, d.v.s. i det här fallet undervisningsspråket som andraspråk.

Modellen 'tvåspråkig alfabetisering' i grundskolan – som i början av 1990-talet testades av Monika Nehr i Berlin (jmf Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988) och som sedan dess framgångsrikt har utvecklats – går ut på att bl.a. de grundläggande färdigheterna, läsa och skriva, lärs ut på förstaspråket och att veckans lärostoff förbereds på förstaspråket. Först efter att eleverna fått en första information på förstaspråket lär de sig att läsa och skriva på målspråket. Metoden ger eleverna en chans att bli varaktigt tvåspråkiga.

2. Några principer för den tidiga, styrda andraspråksinläringen *(vilka gäller för alla barn)*

- *Upprepandets princip*
Typiska moment i undervisningen bör succesivt utvidgas och ständigt återupprepas i sin ursprungliga form.
- *Principen om hörförståelsens primat*
Akustiska hörförståelseövningar i lekfull form, som från början inte kräver några större kunskaper i det nya språket, kan med stor fördel användas i undervisningen. Även kombinationen språk och musik är fruktbar, särskilt för yngre barn. Rytmska aktiviteter får dem att känna sig lugna, så att de utan hämningar kan ta till sig det nya språket och snabbt lära sig av sina klasskamraters beteenden.

- *Principen om uppmuntran vid inläring och omläring och försiktighet vid rättning av fel*

Barn med ett annat förstaspråk är ofta tysta på lektionerna. Men om iakttar dem på rasterna, när de pratar med sina klasskamrater som har samma språkbakgrund, kan de visa en helt annan sida. Även när de kommunicerar på sitt förstaspråk med sina modersmållärare, pratar de betydligt mer och otvunget.

Ett mycket känsligt område, som påverkar undervisningens framgång, är rättningen av fel. På samma sätt som barn kan lära sig att läsa och skriva, är de också oftast i stånd att i ökande grad uppfatta fel och själva rätta dem.

Om de får koncentrera sig på en typ av fel i taget i början, lär de sig att bilda kategorier och uppfatta språkliga skillnader. Klasskamraterna kan också rätta dem, men det förutsätter att kamraterna verkligen vet vad som är rätt och att de kan förmedla detta på ett sätt så att andraspråkseleverna kan ta till sig det.

- *Lekprincipen*

Dikter, rim, gåtor, sånger, pantomim, dockteater och tungvrickning motiverar barnen att lära sig ett andraspråk på ett lekfullt sätt.

Sång- och danslekar är ett bra sätt att lära sig. I synnerhet för barn som inte har gått i förskolan är den sortens gemensam upplevelse väldigt värdefull. Genom att sjunga sånger lär sig barnen på ett naturligt sätt den rätta ord- och satsintonationen. Det hindrar dem också från att exempelvis lägga till inskottsvokaler, eftersom det skulle störa rytmen.

Yngre barn älskar handdockor, oavsett hur de ser ut, och accepterar dem omedelbart i undervisningen. När de pratar med dockorna glömmar de oftast sin språkliga osäkerhet och blir pratglada och hämningsfria.

Pantomimiska övningar ger alla barn en chans att prestera inom de områden som de är bra på. Elever som fortfarande är osäkra verbalt kan nå oanade höjder på deticke-verbala, pantomimiska området.

En TV-apparat av papp kan få barn att prestera maximalt språkligt. Bakom apparaten får barnet presentera sig själv precis som det vill, utifrån sin språkförmåga och fantasi. Samtidigt går barnet in i en annan roll och blir en annan person med andra känslor, relationer och fantasier.

3. Sammanfattning: didaktiska synpunkter på andraspråksinläringen

- *Barnets hela personlighet:*
I undervisningen är det viktigt att ta hänsyn till och utveckla hela barnets personlighet, alla dess åldersadekvata kognitiva, känslomässiga, sociala behov och aktivitetsbehov.
- *Språkets centrala plats:*
Språket bör stå i centrum i alla undervisningssituationer, oberoende av vilket ämne som undervisas.
- *Noggrann iakttagelse av språkinlärarna:*
När eleverna använder språket aktivt bör läraren hålla dem under noggrann uppsikt, lyssna på dem och anteckna.
- *Lärarspråket:*
För att barnets individuella språkinlärningsmekanismer skall aktiveras bör lärarens språkliga medel varieras och anpassas efter olika kommunikationssituationer.
- *Situationsanpassat, handlingsorienterat och åskådligt lärande:*
Andraspråket bör förmedlas genom situationsanpassad, handlingsorienterad och åskådlig undervisning.
- *Lära med hjälp av olika sinnen:*
Att man kan lära sig genom att använda olika sinnen (visuellt, auditivt, taktilt lärande) bör man ta hänsyn till i undervisningen genom att man växlar mellan olika medier och metoder.
- *Lärande genom imitation:*
Att stimulera barnet till lärande genom omedvetet imiterande är en bra metod som bör användas ofta.

- *Hörförståelse:*
Hörförståelse bör stå i centrum för språkundervisningen genom ett varierat utbud av språkliga medel.
- *Naturliga anledningar till att prata:*
Naturliga samtalssituationer måste skapas medvetet.
- *Uttalsövningar:*
Undervisningen måste innehålla målinriktade uttalsövningar, för att eleven inte skall blanda in sitt förstaspråks fonetiska särdrag i målspråket.
- *Upprepning:*
En mycket bra inlärningsmetod är att vissa ord och strukturer upprepas samtidigt som deras användningsområde ständigt vidgas.

Undervisnings- och inlärningsmetoder

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner
(översättning från tyska)

1. Allmänt om metoder

Metoder är tillvägagångssätt som hjälper elever, men även lärare, att arbeta med ett ämne på ett sådant sätt att det ger dem nya insikter och färdigheter. Metoder är viktiga för undervisningens effektivitet och attraktivitet, inte minst för att särskilt intressanta metoder i sig kan motivera eleverna. Men det betyder inte att de är ett universalmiddel mot enformig undervisning (jmf. Gugel 1997:10).

Metodisk kompetens är kärnan i handlingsorienterad undervisning

Att kunna använda sig av handlingsorienterade metoder i undervisningen förutsätter en hög grad av öppenhet och experimentlust både hos läraren och hos eleverna. Man kan inte tillämpa nya metoder på ett säkert sätt förrän man har skaffat sig metodkompetens.

Vad är då metodkompetens? Metodkompetens handlar inte bara om att man har kunskap om de enskilda metoder, som skall presenteras nedan. Metodkompetens är ett vidare begrepp och kan delas in i fem områden (jmf. Gugel 1997:11):

1. Kunskap om olika metoder och hur de målmedvetet kan tillämpas

För att metoder skall kunna användas målmedvetet i olika undervisnings- och inläringssituationer, är det viktigt att läraren har kunskap om de olika metoderna och vilka effekter de har på inlärnarna. Först då är det möjligt att kritiskt bedöma, välja ut och tillämpa metoderna på ett effektivt sätt.

2. Att kunna handskas med känslor

Många metoder är inte bara till hjälp i inlärningsprocessen utan bidrar även till deltagarnas känslomässiga utveckling. Det är viktigt att kunna använda dessa metoder på ett sådant sätt att de är till gagn för eleverna.

3. *Att kunna hantera grupsituationer*

Handlingsorienterad undervisning baserar sig till skillnad från den mer traditionella, lärarledda undervisningen på mindre grupper. Små grupper kräver ett annat förhållningssätt än stora klasser.

4. *Att förstå kommunikation*

I handlingsorienterade metoder spelar kommunikationen mellan deltagarna en väldigt viktig roll. Därför gäller det att görakommunikationsmönstren transparenta och exakt definiera dem. På så sätt stöds och främjas den kommunikativa kompetensen.

5. *Att inte glömma syftet*

När man tillämpar en metod uppstår ofta en egendynamik, vilket kan leda till att man glömmer det egentliga syftet med metoden. Därför är det viktigt att utgå från ämnet och undervisningens syfte vid valet av metod.

Krav på metoder enligt Gugel (1997)

Vid valet och användandet av en viss metod måste vissa pedagogiska grundförutsättningar vara uppfyllda. Följande punkter måste beaktas:

- Innehållet och metoden anknyter till barnens förkunskaper, förutsättningar och förväntningar.
- Vid valet av metod måste hänsyn tas till elevgruppens specifika sammansättning.
- Metoden bidrar till att stimulera och upprätthålla barnens läroaktighet.
- Metoden stimulerar till egna initiativ och eget lärande.
- Den möjliggör självreflexion och handlande.
- Den lär eleverna att betrakta problem ur nya och flera perspektiv.
- Den är dialoginriktad.
- Metoden utgår från att lärande sker med *'huvud, hjärta och hand'*.
- Metoden möjliggör egna kompetensupplevelser.
- Den är förenlig med en öppen lärandeprocess och inte med slutna inlärningsmodeller.
- Den bidrar till att barnen får metodkompetens (jmf Gugel 1997:12).

Gränser för metodanvändningen (Gugel 1997)

- *Metoder kan inte ersätta bristande innehåll*

Metoder har alltid en 'tjänande' funktion i förhållande till innehållet, d.v.s. de står inte i centrum utan underordnas innehållet och används i arbetet med innehållet.

- *Metoder får inte överskugga konflikter*

Det kan lätt uppstå konflikter bland deltagarna i en grupp. I sådana fall gäller det att hitta bra metoder för att göra konflikten synlig och möjlig att lösa genom diskussion. Däremot skall man inte försöka dölja konflikter med hjälp av olika metoder.

- *Metoder hjälper inte mot bristande kompetens*

För att undervisningen skall lyckas är det viktigt att ha yrkeskompetens och metodisk kompetens. Man skall inte använda metoder för att försöka dölja brister på de områdena.

- *Metoder är inget självändamål*

Metoder skall inte användas för sin egen skull.

Kriterier vid val av metod

När man väljer en metod bör man utgå från följande kriterier:

- Gruppen: storlek, elevernas ålder, deras tidigare erfarenheter och sociala bakgrund etc.
- Miljön: tidsramar, rum, teknisk utrustning etc.
- Ämnet/temat: innehåll, frågeställningar och problem, lärandemål etc.
- Det mål som förväntas uppnås med metoden: enskilt arbete eller grupparbete, introduktion eller fördjupning etc. (jmfr Gugel 1997:14).

Metoder för att främja barns språkutveckling

De olika metoderna kandelas in i tre grundläggande kategorier (enligt Bönsch 2009:42):

Den klassiska, lärarledda undervisningen, där läraren presenterar, förklarar och demonstrerar. Den här metoden är den som är vanligast i skolorna, men kritiker menar att den inte lever upp till kraven på en elevorienterad undervisning (jmfr Bönsch 2009:42).

Den andra gruppen av metoder har Bönsch gett rubriken "lärandets organisation" (Bönsch 2009:43). Här handlar det om hur läromedel, allt från datorprogram till

skriftliga hjälpmedel, som bildkort, används (jmf Bönisch 2009:45). Utifrån vilka läromedel som används kan lärandet bli handlings- och problemorienterat, upptäckande och utforskande, och stimulerande lärandesituationer kan skapas.

Den tredje gruppen kallar Bönisch "kommunikativt och öppet lärande" (Bönisch 2009:44). Här handlar det om att eleverna lär sig självständigt och i samarbete med varandra. Med hjälp av veckoplaner, projektarbeten och fritt arbete lär sig eleverna att själva ta ansvar för och organisera sitt lärande (jmf Bönisch 2009:44).

Lärrledd undervisning

Den traditionella, lärrledda undervisningen, där läraren står framme vid katedern och undervisar, kan beskrivas som en "sluten, språklig presentation" (Apel 2009:220). I centrum för den metoden står förmedlandet av information. Målet är att inlärnarna skall få ökade kunskaper. Men samtidigt är syftet med den lärrledda undervisningen att eleverna skall vilja lära sig mer på egen hand, att de skall påverkas av och bli intresserade av ämnet och stimuleras till att tänka självständigt. Bearbetningen av information underlättas om både visuella och auditiva hjälpmedel används (jmf Apel 2009:220).

"Vid den lärrledda undervisningen är det viktigt att lärarens framställning är intressant, varierad och personlig. För att undervisningen skall lyckas krävs det:

- innehållslig kvalitet i framställningen
- metodisk kvalitet i förmedlandet
- att medier används på ett bra sätt
- behärskande av undervisningssituationen"

(Apel 2009:220f., övers. K. N.)

En 'modernare' form av lärrledd undervisning är den 'integrerade katederundervisningen' (ty. integrierte Frontalunterricht, Bönisch 2009:47). Den innebär en kombination av lärrledd undervisning och självständigt arbete från elevernas sida.

Istället för att ställa direkta frågor kan läraren sätta igång elevernas tankeverksamhet, ge dem impulser (ty. Impulsunterricht). Det går till så att läraren genom att exempelvis visa textavsnitt eller bilder illustrerar ett visst sakförhållande, som man sedan går igenom mer ingående tillsammans. Förutom det bör elevernas egna erfarenheter och förkunskaper få plats i undervisningen (jmf Bönisch 2009:47).

Prengel (2009) föreslår att katederundervisning varvas med eget arbete i bestämda arbetsfaser. Som inledning och avslutning håller läraren eller eleverna en presentation, eller också förs ett samtal som mynnar ut i frågor. Däremellan arbetar eleverna självständigt eller i grupp (jmf Prengel 2009:172).

Katederundervisning lämpar sig särskilt som inledande presentation av ett ämne och för att definiera problemställningar. Läraren får i det sammanhanget rollen av en expert, som ger eleverna den bakgrundsinformation de behöver för att kunna arbeta på egen hand med problemet.

2. Problembaserat lärande: diskursivt lärande i helklass och i arbetsgrupper

Enligt konstruktivismen är lärandet en aktiv och social process.

I det problembaserade lärandet (PBL) får inlärarna skaffa sig grundläggande kunskaper själva. I centrum står en autentisk situation ur inlärarnas vardag. Inlärarnas erfarenheter och förkunskaper är en viktig resurs i arbetet, och därför är det bra om grupperna är heterogena, så att inlärarna lär av och med varandra.

Definition och information

Styrkan i PBL är dess stora flexibilitet, och därför är det också svårt att exakt definiera vad PBL är. Barrows (2000) försöker sig på följande beskrivning: "Förmågan att lära sig att lösa problem hör till de viktigaste kännetecknen på mänsklig intelligens. Den är direkt förknippad med inlärnings- kommunikations- och samarbetsförmågan. Den får oss att förstå att de flesta problem i vår arbetsvardag och i livet är 'dåligt strukturerade problem'" (Barrows 2000). Dessa problem uppvisar följande kännetecken:

- Information är nödvändig för att man skall förstå sammanhangen.
- Det finns många olika sätt att erhålla information: man måste fråga, pröva och experimentera.
- Om ny information tillkommer förskjuts problemet.
- Det finns inga garantier för att problemet har analyserats och lösts på ett korrekt sätt.

PBL är anpassat efter inlärarnas praktiska behov. Det handlar om att utveckla och pröva strategier för att lösa problem, som kan vara komplicerade och mångbottnade.

"Genom att man löser problem utvecklar man en aktiv kunskap och lär sig att tänka i sammanhang. Denna kunskap kan man även ha nytta av i sitt vardagliga liv och i arbetslivet. Genom det målmedvetna tillvägagångssättet får man inte bara sina frågor besvarade. Med hjälp av PBL utarbetar man och tillägnar sig lösningsstrategier. Processen gynnas av reflektion och uppföljning."

(Barrows 2000, övers. fr. ty. K. N.)

PBL i arbetsgruppen

Undervisning och lärande utformas som problemlösning. Materialet bearbetas självständigt i små grupper, exempelvis enligt sjustegsmetoden.

- Begreppsutredning (har jag förstått allt?)
- Problemdefinition (vad handlar det om?)
- Problemanalys (bilda hypoteser, brainstorma)
- Hypoteserna struktureras (teman och mål formuleras)
- Informationssökning
- Resultaten sammanställs och diskuteras
- Resultaten analyseras (kontroll av om målen och förståelse har uppnåtts)

Att arbeta i små grupper (fyra-åtta eller åtta-tolv deltagare) är fördelaktigt ur ett praktiskt och teoretiskt perspektiv. Gruppmedlemmarnas egna resurser skall tillvaratas. Ju större skillnaderna är mellan de olika gruppmedlemmarna desto mer lär sig dessa av samarbetet. Med tanke på att man i sin vardag ständigt möter olika människor med olika förhållningssätt är det ”konstruktivt-diskursiva mötet med den skenbart ‘andre’ och ‘främmande’ en bra chans att ta död på fördomar” (Barrows 2000). Förmågan att känna tillit, solidaritet, empati, att kunna lyssna, förklara, jämföra, diskutera, tolerera skillnader etc. stärks och det kreativa och kritiska tänkandet främjas. I skydd av gruppen kan man gå in i olika roller och på det viset uppleva olika saker ur olika perspektiv. “Genom att man får övning i att skaffa sig kunskap på egen hand och att reflektera över kunskapsprocessen (metakognition) stärks tron på den egna förmågan.” (Barrows 2000)

Vad man lär sig när man får lösa problem på egen hand:

- att planera sin tid och effektivt utnyttja resurser
- att kommunicera
- att formulera mål
- att hantera osäkerhet, mångtydighet och misstag
- att arbeta självständigt
- lärandestrategier

3. Tandemmetoden som exempel på PBL

Tandemmetoden leder till att den didaktiska kompetensen breddas och ämneskunskaperna fördjupas, och den bidrar även till personlighetsutvecklingen. Målet är att tandempartnerna skall lära sig att reflektera och att de skall stödja varandra och därmed få ökat självförtroende. Eftersom metoden leder till en ökad didaktisk och pedagogisk kompetens, är den väl lämpad för lärarfortbildningar.

Definition och allmän information

Tandem är ett självstyrt professionellt och partnerinriktat samarbete mellan två personer (lärare, elever eller studenter; Lanker u. å.). Samarbetet är tidsbegränsat och har klart definierade mål.

Särskilt i grundskolan, där lärarna ofta arbetar ensamma, är det meningsfullt att dessutom ramen för sin fortbildning bildar tandempär, för att på det viset uppnå sina mål på ett effektivare sätt (jmf TransiT-Konzept av Breitfuß-Muhr/Rucker 2000).

Tandemmetoden

Metoden kan enligt Lanker delas upp i följande avsnitt (jmf QuIGS 2002): *förberedande fas – start och möte – efterföljande samtal och lärdomar*.

I den förberedande fasen väljer man partner. I valet bör följande kriterier vara vägledande:

- jämförbara arbetsvillkor
- gemensamma eller liknande rörelsekreter
- att man redan känner varandra
- att man har respekt och förtroende för varandra

I ett förberedande samtal bestäms:

- utvecklingsmål
- det handlingsområde som skall undersökas
- form för hur undersökandet skall gå till
- dokumentation
- reflektion

I start- och mötesfasen bestämmer man de pedagogiska handlingsområdena:

- planering och genomförande av undervisning
- handledning av elever
- utvärdering av processer och resultat
- lärandeorganisation
- differentieringsåtgärder

och formulerar målsättningar:

- aktuellt tillstånd
- ändringsprocess

Deltagarnasamtalar om rädslor och hinder.

En tidsram bestäms för tandemarbetet.

Deltagarna bokar in möten och kommer överens om förhållningsregler, t.ex.:

- Vi respekterar varandras åsikter.
- Vi är öppna och sökande.
- Vi är medkännande.
- Vi respekterar varandras riktlinjer.
- Vi dokumenterar genom att ställa frågor: Vad görs? Hur görs det? Vem gör vad? När görs det? Varför görs det?

Efterföljande samtal och lärdomar

- Efter besök på arbetsplatsen följer ett moment av reflektion.
- Respons och uppmuntran ges.
- Båda försöker att tolka resultaten: undersöka, utröna, finna personliga beröringspunkter, formulera nästa steg och mål, planera, utvärdera.

Hur tandem kan användas av skolelever och andra

Tandemlärandet är väldigt intensivt och deltagarna lär sig ofta betydligt mer än det var tänkt från början. Hela ens person står plötsligt i centrum: ens språk, kultur, intressen, familj, levnadssätt och åsikter.

När elever bildar tandempar bör det leda till att de får ett ökat ordförråd och att de förbättrar sitt uttal, sin förmåga att prata och sin hörförståelse. Därutöver minskar samarbetet språkliga hämningar, eftersom man förlitar sig på att partnern visar förståelse och uppmuntrar en att prata vidare.

När tandem används i språkundervisning går det till så att de två deltagarna i varje par talar sina respektive förstaspråk med varandra. Syftet är att de skall lära sig av varandra och med varandra. De kommer t.ex. överens om ett visst ämne och håller sig till det i sitt samtal. När man väljer ämne kan bilder, teckningar och föremål vara bra inspirationskällor, särskilt för yngre barn.

Man måste emellertid komma ihåg att även i det här sammanhanget är läraren på många sätt en språklig förebild:

- genom sitt språkbruk
- genom sin inställning till språk och språklig kommunikation
- genom sin inställning till olika språk och dialekter

I tandemundervisning är följande principer viktiga:

- Samtalet står i centrum för språkutvecklingen. Eleverna lär sig språket i relation till sin samtalspartner och det han eller hon förmedlar om sin bakgrund och miljö.
- Icke-verbala uttryck är en viktig del av kommunikationen och språkutvecklingen. I en språkfrämjande miljö får även barnens icke-verbala signaler och uttryckssätt utrymme.
- Vid språktillägnet är barnet självt aktivt. Ur mängden av intryck det får bildar barnet så småningom regelsystem och lär sig hur språket är uppbyggt. För språkundervisningen betyder det:
 - Barn behöver stimuleras till att prata och få många tillfällen att prata om sådant som de tycker är intressant. Språket som man använder tillsammans med barnen bör inte vara för enkelt och barnsligt.
 - Det har på sikt inte någon större nytta att barnen får lära in ett korrekt språkbruk genom att bara upprepa vad läraren säger.

Möjliga ämnesområden för lärartandem

För lärartandem finns det en mängd möjliga ämnesområden:

1) Hörförståelse:

- Hur/när förmedlar jag allmän information till mina elever?
- Hur vet jag om min information har nått fram till eleverna?
- Hur informerar jag mina elever om problemområden, som ligger utanför deras vardagliga kontext?
- Vilka hjälpmedel använder jag för att mina elever skall förstå mig bättre?

2) Muntlig kommunikation:

- Hur ofta och när får mina elever möjlighet att prata i klassrummet?
- Har mina elever möjlighet att hjälpa varandra i undervisningen, utbyta erfarenheter och lära av varandra?
- Hur ofta och hur länge pratar jag när vi har samtal och diskussion i klassen?
- Hur reagerar jag när mina elever talar sina förstaspråk med varandra?
- Är jag alltid en språklig förebild?
- Vilka former av muntlig kommunikation tycker jag är roligast?
- Använder jag floskler och standardfraser?

Tandemundervisning förutsätter att båda parterna kan kommunicera, och det måste man lära sig först.

Internetlänkar

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BM:UKK):
<http://www.sprachensteckbriefe.at> (Hämtad: 24.06.2011).
- COUNCIL OF EUROPE: <http://www.coe.int/diversity> (Hämtad: 24.06.2011).
- <http://daz.schule.at/index.php?TITEL=DaZ+und+Interkulturelles+Lernen&artikel=1&kthid=10407> (Hämtad: 24.06.2011).
- <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/methoden.pdf>
(Hämtad: 24.06.2011).
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/quellen.html#2.2> (Hämtad: 24.06.2011).

Litteratur

- Apel, Hans Jürgen (2009): Darbietung im Unterricht. I: Arnold, Karl Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (eds.) (2009): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 219-223.
- Barrows, Howard (2000) I: <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/begruendung.html#theoretisch> (Hämtad: 24.06.2011).
- Barrows, Howard S. (2000): *Problem Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- BM:UKK Nr. 6 (2010): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen", 5. unveränderte Auflage. I: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (Hämtad: 24.06.2011).
- Bönsch, Manfred (2009): *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Breitfuß-Muhr, Gabriele/Rucker, Dorothea (2000) *Lehrerfortbildung anders denken*. Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Furch, Elisabeth (2010): *Was sagt die Wissenschaft zur Mehrsprachigkeit? Deutsch als Zweitsprache*. <http://www.literacy.at/index.php?id=54> (Hämtad: 16.04.2011).
- Gugel, Günther (1997): *Methoden-Manual I: "Neues Lernen". Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Lanker, Hans Rudolf (o. J.): *Leistung gegen den Trend – eine solidarische Schule. Statement zur Qualitätsentwicklung*. <http://www.ggg-nrw.de/Europa/Lanker.BuKo2001.Lehrende.html> (Hämtad: 24.06.2011).
- Nehr, Monika/Birnkott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?* Weinheim u. Basel: Beltz.
- QuIGS (2002): <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/v-phase.htm> (Hämtad: 24.06.2011).

Inkluderande övningar för alla elever

Tatjana Atanasoska

(översättning från tyska)

1. Att sätta samman faktatexter

Att sätta ihop texter så att informationen kommer i rätt ordning är en läsförståelseövning som har använts länge i undervisningssammanhang. Det speciella i det här fallet är att det handlar om faktatexter. På det viset lär sig barnen fackuttryck, och genom att de först måste hitta rätt ordningsföljd på textavsnitten, tvingas de att läsa texterna noggrant och lära sig deras struktur.

Nedan har två texter blandats ihop med varandra och barnens uppgift är att sätta ihop dem så att avsnitten hamnar i rätt ordning. Därefter skall de också komma på lämpliga rubriker till texterna.

Blandade texter

Elefanten är världens största landlevande däggdjur. Man skiljer mellan den asiatiska och den afrikanska elefanten.

Den äter gärna hjortar och vildsvin.

Med hjälp av pälsen är den väl kamouflerad när den jagar. Den smyger sig ljudlöst på sitt byte. När den har kommit tillräckligt nära dödar den bytet med ett bitt i halsen.

Den afrikanska är den största. Den kan väga lika mycket som 100 barn tillsammans. Alla elefanter har stora öron och en snabel, men bara de afrikanska elefanterna har betar.

Med snabeln kan de andas, lukta och äta. De äter helst gräs, rötter, kvistar och frukter. De dricker också mycket vatten, eftersom de är så stora.

Tigern är världens största kattdjur. Den lever i Asiens stäppplandskap och skogar och har randig päls.

Så här lyder originaltexterna:

Elefanten (möjlig rubrik)







Elefanten är världens största landlevande däggdjur. Man skiljer mellan den asiatiska och den afrikanska elefanten. Den afrikanska är den största. Den kan väga lika mycket som 100 barn tillsammans. Alla elefanter har stora öron och en snabel, men bara de afrikanska elefanterna har betar. Med snabeln kan de andas, lukta och äta. De äter helst gräs, rötter, kvistar och frukter. De dricker också mycket vatten, eftersom de är så stora.

Tigern (möjlig rubrik)

Tigern är världens största kattdjur. Den lever i Asiens stäpplandskap och skogar och har randig päls. Med hjälp av pälsen är den väl kamouflerad när den jagar. Den smyger sig ljudlöst på sitt byte. När den har kommit tillräcklig nära dödar den bytet med ett bitt i halsen. Den äter gärna hjortar och vildsvin.

Här är två förslag på arbetsblad – ett svårare och ett lättare:

Lägre abstraktionsnivå

	Vad heter det? Du kan se efter i texten.	Vad vet du om det?
		
		
		
		
		
		

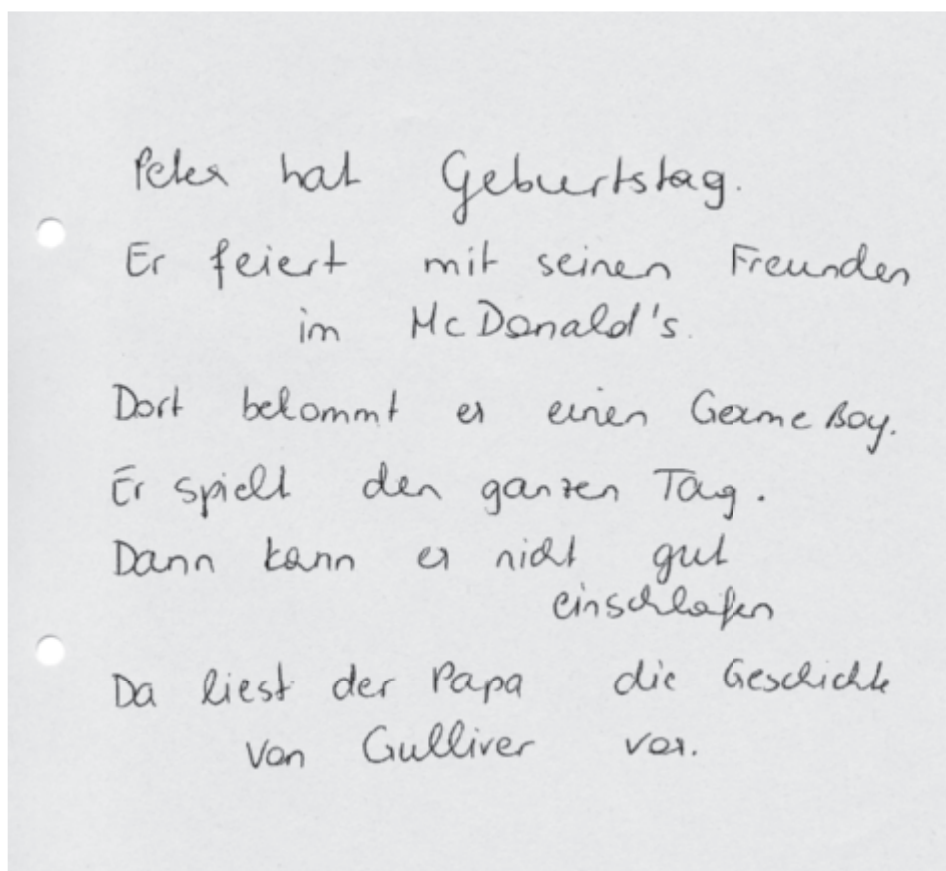
Här följer det svårare arbetsbladet:

Högre abstraktionsnivå	
Fyll i rätt artikel!	Vad vet du om det? Skriv en mening om varje sak!
___ snabel	
___ öra	
___ randig päls	
___ hjort	
___ savann	
___ bete	

När man arbetar med faktatexter är det framför allt viktigt att barnen känner till rätt terminologi. Under hela skoltiden spelar utvecklingen av olika fackområdets terminologi en stor roll. Även i det arbetet kan man dela upp eleverna i grupper med olika svårighetsgrad, där den lättare gruppen får hjälp av bilder och den svårare bara arbetar med textmaterial (d.v.s. material på en högre abstraktionsnivå).

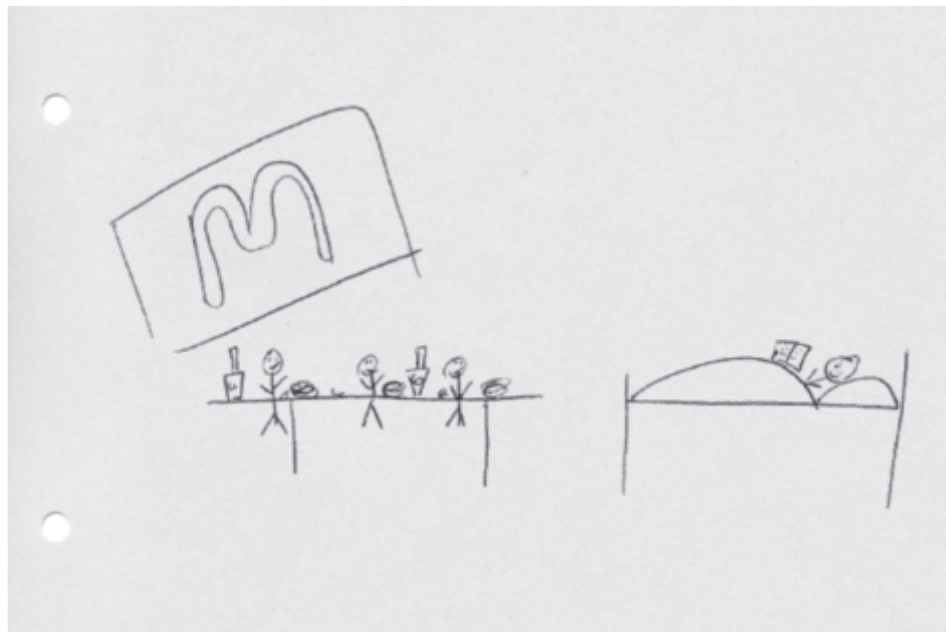
2. Stafettskrivning – kreativt skrivande¹

Den här övningen börjar med att läraren ger alla eleverna en gemensam inledningsmening. Varje elev hittar sedan på en egen mening, som innehållsligt skall hänga ihop med den första, och skriver ner den på en lapp. Därefter ger eleverna sina respektive lappar vidare till den elev som sitter bredvid. Efter varje mening viker man pappret, så att eleverna bara ser den sist skrivna meningen. Sex till åtta rundor är lagom att spela, men man kan även hålla på längre. På slutet ritas var och en av eleverna en passande bild till en av historierna. Därefter belönas den roligaste/märkligaste historien.



¹ Idén har sitt ursprung i surrealisternas *Cadavre Exquis*.

Barnen ser hela tiden bara den sista meningen och inte hela historien. Endast den elev som skall rita teckningen ser hela historien:



Historien är inte färdig förrän den har illustrerats. När det är klart kan man hänga upp historierna på väggen och barnen kan få titta på dem och välja ut de tre bästa. Det kan de t.ex. göra genom att sätta klistermärken eller något liknande under historierna.

Genom att barnen bara behöver skriva en mening i taget, får de koncentrera sig helt och fullt på att skapa ett sammanhang mellan de två meningarna. När de sedan skall rita en teckning till historien, måste de däremot utgå från hela historien och försök skapa ett sammanhang av meningar som kanske motsäger varandra. Skrivprocessen är kreativ, eftersom det inte finns några riktlinjer förutom den föregående meningen. På det viset får både starkare och svagare elever möjlighet att prestera utifrån sina förutsättningar. Dessutom lär sig barnen vad det innebär att skriva meningar.

3. Matrecept

Den här övningen kräver lite förberedelseid, eftersom man måste leta fram recept. Men det går t.ex. lätt att hitta recept på internet. Sedan sätter man ihop ett arbetsblad liknande det nedan:

Lamm med torkade plommon och aprikoser – från Iran

Ingredienser:

500 g lammkött, 300 g burktomater, 1 lök, 100 g torkade plommon och 100 g torkade aprikoser, lite olja, salt, olika kryddor (peppar, curry, chilipulver), citronsaft, två matskedar vatten

Servera med ris







Den första uppgiften går ut på att barnen skall lära sig orden i recepten med hjälp av bilder. Barnens kunskap om verkligheten aktiveras och de får ett större ordförråd.


Förbind ingredienserna med rätt bild!


The image shows a matching exercise with 10 small images arranged in a grid, each with a horizontal line underneath it for labeling. The images are: a hand holding a piece of meat, a whole tomato, a spoon with ground spices, a piece of meat, a bowl of dried fruit, a whole tomato, a small jar of oil, a whole tomato, a bowl of rice, and a small jar of oil.

Själva matreceptet förekommer inte som sammanhängande text utan är ett slags bildtext med bilder på ingredienserna, som barnen redan har stiftat bekantskap med. Receptet består av kortfattade anvisningar och imiterar det knappa kokbokspråket.

Tillagningens olika steg:

1. Stek 
2. Stek 
3. Koka  ,  ,  , två matskedar 

och  1 1/2 timme.

1. Tillsätt sedan de torkade frukterna och koka ytterligare 30 minuter.
2. Servera med 

När alla eleverna har förstått receptet, får barnen i uppgift att skriva det, vilket de kan göra på olika sätt beroende på sina förkunskaper. Den första uppgiften består i att utifrån anvisningarna ovan formulera receptet i du-form. De barn som inte har så stora kunskaper i undervisningsspråket kan använda följande arbetsblad:

Skriva recept med bilder och utan ord (för barn som har goda kunskaper i målspråket)

Skriv rätt ord i receptet!

Först måste man hälla  i . Sedan kan man steka

 . Därefter tar man  ur  och steker 

Sedan låter man  ,  ,  , två matskedar 

och  koka i 1 1/2 timme. Sedan blandar man i de torkade plommonen

och de torkade  och låter alltihop koka ytterligare 30 minuter.

Det smakar väldigt bra ihop med 

Här är receptet redan utformat som en sammanhängandertext och elevernas enda uppgift är att fylla i rätt ingredienser. På det viset blir de bekanta med receptets stil och struktur och kan längre fram i undervisningen försöka skriva egna matrecept.

För att få med ett interkulturellt perspektiv i övningarna kan man välja recept från barnens olika kulturer, t.ex. recept på deras älsklingsrätter.

Barnen kan då få fråga sina föräldrar hur man lagar en viss maträtt som de tycker om. Sedan kan de i grupp få göra arbetsblad till sina kamrater, som de ovan, där ingredienserna framställs bildligt. Barnen kan t.ex. klippa ut ingredienserna ur mattidningar, hämta dem på internet eller själva rita dem. Sedan byter grupperna sina receptbilder och kortfattade recept med varandra och måstedärefter i ett nästa steg skriva ner receptet.

Mat är ett ämne som berör alla människor. Alla har någonting att säga om det och har åsikter om vad som är gott eller inte gott. När man arbetar med mat kan därför alla barn göra sig hörda och deras olika preferenser och åsikter komma till uttryck och tas på allvar.

Bildkällor

Ambro / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Fruit_g104-Squeezing_Lemon_p40104.html

anankkml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Tiger_Skin_p38117.html

anankkml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Deer_g111-Sambar_Deer_Isolated_p35261.html

dan / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Elephant_p38821.html

digitalart / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Salad_g183-Tomato_p39905.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Africa_g240-Kasbah_p348.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Kitchen_g272-Frying_Pan_p1270.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Meat_g88-Leg_Of_Lamb_p617.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Vegetables_g63-Onion_p242.html

m_bartosch / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Oils_Sauces_and_Dres_g269-Bottle_Of_Olive_Oil_p17100.html

Maggie Smith / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Measuring_Spice_p12282.html

Master isolated images / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Grains_and_nuts_g267-Rice_p32341.html

Paul / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Chilli_Powder_p20890.html

Tom Curtis / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-African_Elephant__Loxodonta_p3405.html

winnond / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Other_Drinks_g65-Water_Bottle_p31191.html

worradmu / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Baby_Elephant_p30710.html

Minska klyftorna med hjälp av *LinguaINCLUSION*

Stefan Giesing/Magdolna Szilágyi

(översättning från tyska)

1. Romani som minoritetsspråk i Ungern

För barn med romsk härkomst i Ungern är skolsituationen mer problematisk än den är för invandrabarn i Ungern. Därför stod det tidigt klart för oss vid Apáczai-fakulteten vid Västra Ungerns universitet att vi inom ramen för *LinguaINCLUSION* ville undersöka romernas skolsituation.

Frågan om hur romska barn skall integreras i skolan är komplex och mångbottnad. Problemen har sitt ursprung i konflikten mellan skolan och den traditionella romska familjen. Skolan som historiskt förankrad institution är inte fri från arrogans och trångsynthet och romerna/zigenarna¹, som bara för en kort tid sedan blev bofasta och som saknar skriftkultur, har ofta inget förtroende för skolan eller är rentav fientligt inställda till den. Ca en fjärdedel av alla romer/zigenare är halvspråkiga och deras språkbruk utmärks av diglossi.

Begreppet 'Diglossi':

På senare år har ett flertal forskargrupper börjat arbeta med att befästa den romska/zigenska befolkningens kulturella arv i skrift. Det romska språket är nämligen på väg att dö ut till följd av en assimileringsprocess, som ofta varit nödvändig av existentiella skäl. Här förtjänar Fergusons tankar (Ferguson 1959) om tvåspråkighet att lyftas fram. Det var han som myntade begreppet diglossi, som är en varaktig språklig och samhällsleg företeelse och innebär att olika språk används i olika sociala situationer.

Om man vill öka möjligheterna till utbildning är språkliga stödåtgärder nödvändiga.

1 Viss grupper i denna etniska minoritet kallar sig 'zigenare' (ty. 'Zigeuner'), så ur det perspektivet är begreppet inte diskriminerande.

Följande tabell (Fishman 2000) visar olika grader av hot mot minoritetsspråk:

Fas 8	De som fortfarande talar minoritetsspråket utsätts för samhällelig isolation. Det är nödvändigt att fixera språket i skrift, för att det om möjligt skall kunna återupplivas senare.
Fas 7	Minoritetsspråket används av den äldre generationen, men inte av den yngre. Det är nödvändigt att språket även får spridning bland ungdomarna.
Fas 6	Minoritetsspråket ärvs från generation till generation och språket används inom minoritetskulturen. Det är nödvändigt att stödja den processen.
Fas 5	Minoritetsspråket används i skriftlig form, i synnerhet i hemmet, i skolan och inom minoritetskulturen. Det är nödvändigt att stödja minoritetskulturens skriftspråk, särskilt om det inte får något statligt stöd.
Fas 4	Det finns undervisning i språket upp till högstadiet (ty. Mittelstufe). Minoritetskulturen behöver materiellt stöd.
Fas 3	Det förekommer att minoritetsspråket talas på arbetsplatser, där minoritets- och majoritetskulturens medlemmar möts.
Fas 2	Man kan använda minoritetsspråket inom offentliga myndigheter och språket förekommer i medierna.
Fas 1	Minoritetsspråket används inom universitet och högskola, i regeringens arbets- och identifieringsmedier.

I en lugn och jämlik miljö kan man stärka språk. Men de romska barnen har för det mesta en problematisk sociokulturell bakgrund. De kommer ofta från familjer med många barn, där syskonen uppfostrar varandra och föräldrarna ofta är arbetslösa. De barnen anses vara missgynnade, eller flerfaldigt missgynnade, i skolsystemet. Dessutom har många av barnen inlärningssvårigheter eller visar ett avvikande beteende när de börjar skolan.

I de lägsta klasserna i Kossuth-skolan i Győr, där vi har samlat flest empiriska exempel, går eleverna i klasser på upp till 15 elever. Ofta leds lektionerna av ett lärarlag, där extralärarna kan vara andra lärare, socialpedagoger eller ibland även föräldrar.

Skolan ligger i ett bostadsområde där majoriteten av invånarna är romer. Detta förhållande återspeglas i elevsammansättningen. En del av lärarna talar romani och kan på det viset även vara till hjälp språkligt när det uppstår problem.

De högre klasserna (ty. Hauptschule) befinner sig i en annan byggnad med liknande förhållanden. Skolledningen är innovativ och har under flera årtionden arbetat framgångsrikt med reformpedagogiska idéer. Nationsövergripande undersökningar har visat att i genomsnitt bara knappt 40 % av de romska barnen i Europa fullföljer den obligatoriska skolan. I Ungern är antalet däremot över 60 %.

Men självklart finns det mycket att göra även i Ungern. De resterande 40 % av barnen, som inte fullföljer skolan, måste t.ex. få en chans till ett värdigt arbete på arbetsmarknaden.

The school is in a residential area where the majority of the residents are Roma. This feature is also reflected in the composition of the school population. A number of the teachers speak the Romani language and as a result they can also help out with their language skills in problematic situations.

The secondary school is housed in a different building but in similar circumstances. There has been and still is an innovative management team at the school. For decades, the school has tried to establish successful approaches for educational reform. As a result, it can be said that the school functions successfully. As has been found in international surveys, throughout Europe on average just under 40% of Roma children complete their compulsory education while in Hungary the figure is over 60%.

There is, of course, still a great deal to do here because the almost 40% of people who fail to do so also want to – and should – find worthwhile employment in the jobs market.

2. Upplevelsepedagogik

För att förbättra resultaten införde man en ny metod i Kossuth-skolan, nämligen ‘*upplevelsepedagogiken*’, som har sitt ursprung i Pressley Ridge-stiftelsen i USA. Metoden har prövats i olika delar av Ungern och gett goda resultat, särskilt i skolor med många romska barn. Vad är det då som gör upplevelsepedagogiken så bra? Jo, det som gör metoden effektiv är *språket*, närmare bestämt att språket ses som en handling.

Metoden går ut på att skolan, lärarna och eleverna gemensamt kommer överens om olika förpliktelser och mål. Förpliktelserna gäller husregler, elevernas uppträdande och deras prestationer. Målen och hur de skall uppnås planerar man gemensamt och alla tar aktiv del i förverkligandet av målen. När eleverna uppnår ett mål får de en virtuell ‘guldpeng’, som de samlar i ett särskilt häfte. I början av varje lektion går man igenom lektionens mål och på slutet av lektionen kan läraren och eleven tillsammans

bedöma hur eleven har lyckats. För särskilda prestationer kan man få bonuspoäng, men om man inte lyckas hålla överenskommelsen blir det poängavdrag. Hur kommer det sig då att eleverna deltar så konstruktivt i processen? Jo, i slutet av veckan gör man en sluträkning och i utbyte mot de virtuella 'guldpengarna' får eleverna verkliga saker från skolans butik, t.ex. en fotboll, en T-shirt, böcker eller en inträdesbiljett till något kulturellt evenemang. Det är alltså det slutliga målet med den gemensamma 'upplevelsen', men metoden leder också till att barnen lär sig att planera och arbeta målinriktat.

3. Praktiska exempel



I våra träningsenheter försökte vi stödja de deltagande lärarna. Följande idéer har vi även utvecklat tillsammans med våra lärarstudenter, och lärarna som deltog i projektet LinguaINCLUSION tränades i samarbete med Wiens pedagogiska högskola:

Dockteater

Tanken med dockteater är först och främst att få språkinlärarna att tala fritt och träna sig på att kommunicera. Till sin hjälp har de en scen av kartong och egentillverkade dockor på träpinnar. Man väljer ut små teaterstycken som man spelar upp med dockorna. Språkinlärarna sköter själva dockorna, så att hela situationen och nivån anpassas efter deras språkförmåga.

Språkinlärarna kan själva i stor utsträckning välja vad de vill spela upp och planera arbetet. Pjäserna kan vara på vilket språk som helst och teater-

situationen kan väljas fritt eller utifrån en viss förbild. Scenbilden ger inlärarna ökade möjligheter att gestalta teaterpjäsen individuellt och anpassa den efter deras språknivå.

Dockteater är en mångfacetterad övning som inbegriper både språkförmågan och andra färdigheter. Man kan fritt välja språk, teaterpjäs och rekvisita. Genom spelet får eleverna träning i muntlig framställning, och även förarbetet, att välja ut, skriva eller



bearbeta pjäser, ger träning inom många områden. Ett manus måste t.ex. skrivas, de enskilda scenerna utformas språkligt eller dialogen ges skriftlig form, så att den lättare kan övas in. Det ger förutom kommunikationsträning även träning i att samarbeta. Man måste komma överens om olika saker och arbetet med de olika scenerna kan också med fördel utföras som grupparbeten. Ytterligare språkträning får man sedan när man sceniskt testat materialet och ser om det fungerar eller måste bearbetas ytterligare. Den långa processen av planerande och övande mynnar slutligen ut i en, eventuellt flerspråkig, föreställning, som gäster bjuds in till.

Materialet till pjäsen kan varieras stort, och de didaktiska och pedagogiska möjligheterna är därför många. Man kan välja att spela upp allt från vardags-situationer till klassiska poetiska verk. Man kan välja att arbeta med självupplevt material likaväl som stora litterära projekt. En möjlighet är t.ex. att sceniskt gestalta något kapitel i en bok som deltagarna har läst. Men man kan också använda redan existerande pjäser i flera akter.

Samarbetet mellan aktörerna och förberedelsen av de olika scenerna på det främmande språket bidrar i hög grad till den språkliga utvecklingen.

I den dagliga undervisningen är det lämpligt att använda litteratur av olika svårighetsgrad och spela upp mindre scener som är lätta att anpassa efter deltagarnas förutsättningar. På det viset kan eleverna relativt självständigt styra hela processen från planerande till uppförande.

Utöversjälva teaterstycket kan projektet även resultera i en hel del språkliga 'biprodukter', förutom manus och skriftliga instruktioner till de olika scenerna även t.ex. affischer till föreställningarna eller kanske en omarbetning av pjäsen till serietidning. Här kan deltagarna få använda sin fantasi relativt fritt och t.ex. få möjlighet att använda flera språk. Varje lärare måste didaktiskt och metodiskt utforma arbetet på ett sådant sätt att det främjar deltagarnas språkliga utveckling. Men p.g.a. att projektet innebär en uppdelning i olika språkliga nivåer, finns det mycket goda förutsättningar



för att projektet skall leda till ökade kunskaper för varje enskild deltagare. Genom projektets ämnesöverskridande karaktär kan inlärnarnas individualitet komma till uttryck och den språkliga integrationen ske med flera sinnen samtidigt.

„Litteraturväskan’ – ett mobilt tvåspråkigt projekt



Idén med ‘litteraturväskan’ är att bearbeta ett literärt verk på två språk. Övningen lämpar sig i tvåspråkiga lärmiljöer eller i undervisningssituationer där ett visst språk skall integreras. I det följande skall ett exempel ges på hur den klassiska tyska barnboken *Emil och detektiverna* av Erich Kästner har bearbetats tvåspråkigt och nu finns tillgänglig som modell för att användas i språkundervisningen.

I början av detektivromanen ges en beskrivning av var och en av romanfigurerna. Detta ger stora möjligheter till individuell språkträning och en väldigt god möjlighet att testa dialogen i vardagssituationer. Deltagarna får beskriva romanfigurerna, deras kläder och karaktärsdrag, och försöka föreställa sig vilka roller de kommer att spela i romanen.

För att denna mångfald skall kunna utnyttjas språkligt, tvåspråkigt eller flerspråkigt, har man olika fantombilder, som kan fogas ihop med varandra. Genom att de olika pusselbitarna sammanfogas del för del, som i en verklig polisutredning, kommer man slutligen fram till rätt romanfigur. För att alla elever skall kunna delta aktivt i övningen, är pusselbitarna olika utformade både språkligt och bildmässigt. Textbeskrivningarna passar till fantombilderna och bilderna i romanen och är utformade på det sättet, att man även utifrån deras yttre form, t.ex. vad gäller skriftstorlek, kan para ihop dem med deras språkliga motsvarighet.

Som hjälpmedel i övningen kan man använda bildordböcker, tvåspråkiga lexikon och andra lexikon.

Till varje romanfigur finns det äventyrspråkiga ljudupptagningar, som också kan ordnas enligt pusselprincipen. Man kan dessutom använda bildkort, för att även göra övningen flerspråkig. Ljudupptagningarna kan naturligtvis utökas till flera språk, vilket visar hur flexibel den ursprungligen tvåspråkiga övningen är. Ljudupptagningarna gjordes årskursöverskridande och på olika institutioner med olika talare och kan i sin

nuvarande form avlyssnas på två språk. Talarna förbättrade i det aktuella fallet avsevärt sin prosodiska förmåga i de olika språken. Även hörförståelsen tränades intensivt och kombinerades med skriftspråket.

Även romanens och det tvåspråkiga projektets många 'biprodukter' innebär ett brett spektrum av möjligheter att förbättra språkfärdigheten och språkförmågan.

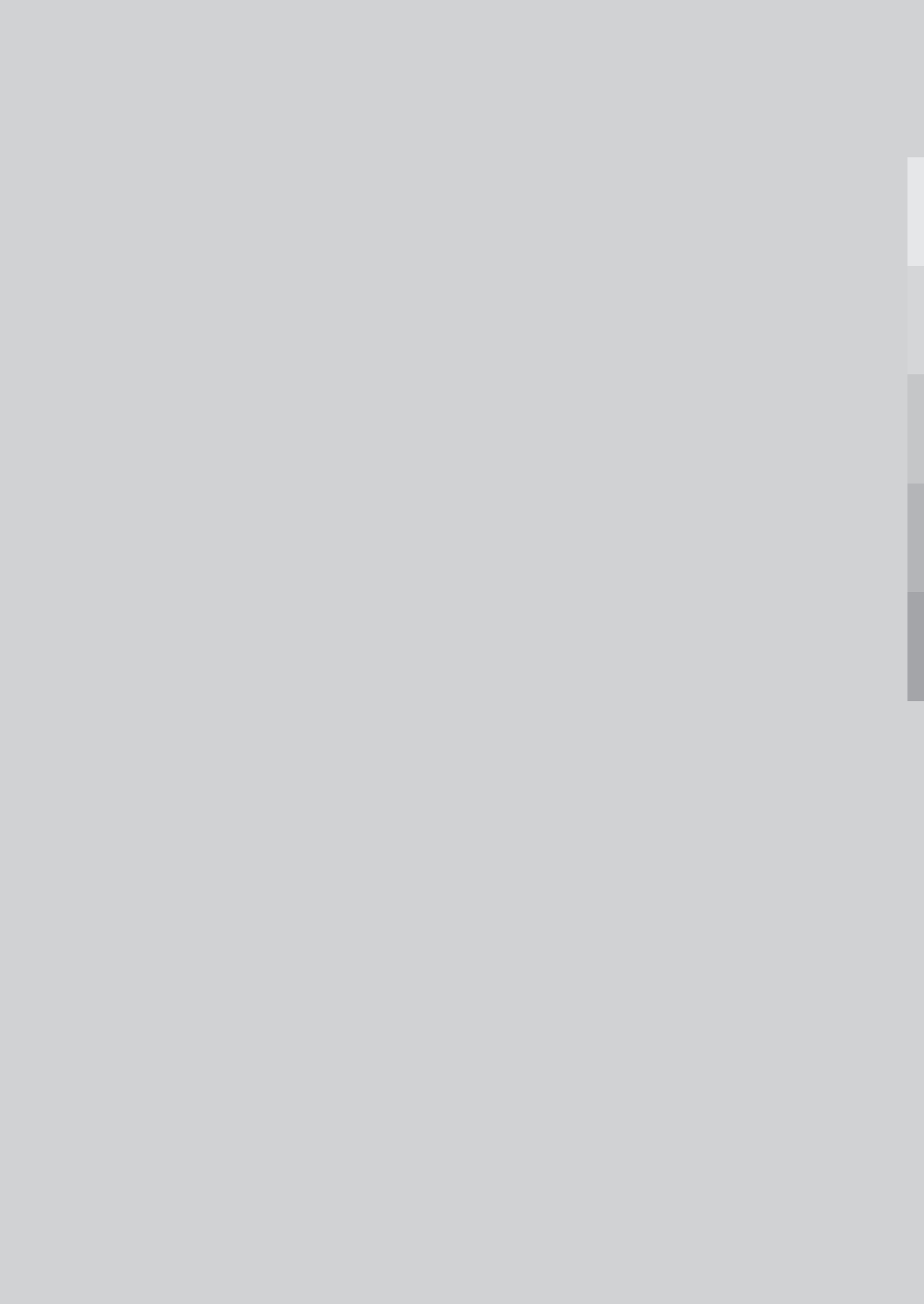
Litteratur

- Allport, Gordon W. (1999): *Az előttélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berndt, Anett (2002): Motivation ist nicht statisch- Motivation ändert sich. I: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart, 12-15.
- Candelier, Michel A./Camilleri Grima, Antoinette/Castellotti, Veronique/de Pietro, Jean-François/Ildikó, Lőrincz/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguerol, Artur/Molinié, Muriel (2008): *Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Graz, Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) kutatási és fejlesztési jelentések sorozatából Budapest: OKFI.
- Csepeli, György (2003): *Szociálpszichológia*. Budapest Osiris Kiadó.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? I: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart. 16-17.
- Eichelberger, Harald/ Furch, Elisabeth (eds.) (1998): *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. I: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin. Artikel 88.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. I: Paulston, Bratt Christina/Tucker, G.Richard (Hrsgg.) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345-358.
- Fishman, Joshua A. (2000): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. I: Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 81-88.
- Forray, R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Expertisen Band 1, Klagenfurt.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Evaluationsstudie Band 2, Klagenfurt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. I: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30. München: iudicium, 163-181.

- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Glosse: Wie demotiviere ich richtig? I: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 26-2002. Stuttgart, 11.
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant –élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Liskó, Ilona: A cigány tanulók és a pedagógusok I: Andor, Mihály (ed.)(2001):*Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra.
- Meleg, Csilla (2001): *“Egészség” (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Németh, András-Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Slavenburg, Jan H.(1996): *Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók*. Rotterdam: Partners Training&Innovatie.
- Utolsó padban...Egy program utóélete*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15., (2008) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Wardaugh, Roland (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wicke, Reiner (2004): *Aktive Schüler lernen besser*. München: Edition Deutsch, Klett Verlag.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

Internetlänkar

- Kováts, András- Dr.Vámos, Ágnes (2009):*A migráns gyerekek oktatása*. MENEDEK:
www.menedek.hu (Hämtad: 20.04.2010)
- Zöld Könyv 2008: *A magyar közoktatás megújításáért*.
OKTATAS: www.oktatas.magyarorszagholnap.hu (Hämtad: 20.04.2010)



***Insegnamento della
lingua straniera in
classi multilingue –
Nozioni fondamentali
per lezioni nelle
scuole elementari***

Introduzione

Gentili lettrici, gentili lettori,

In questo volume desideriamo presentarvi un corso di aggiornamento per il corpo docente concepito nell'ambito del progetto *LinguaINCLUSION* per insegnanti di classi con bambini parlanti diverse lingue madri.

Vi daremo innanzitutto una breve idea generale del progetto e dei collaboratori che hanno messo a punto questo corso di aggiornamento per il corpo docente.

Proseguiremo poi esponendovi, nella prima parte, le nozioni fondamentali del multilinguismo, dell'apprendimento di una seconda lingua e dei processi connessi, in modo tale da fornirvi un panorama sui metodi dal punto di vista della pedagogia interculturale.

Questo volume è rivolto agli insegnanti di scuole elementari europee e a tutti gli interessati che desiderino approfondire le proprie conoscenze sull'apprendimento della seconda lingua e della relativa didattica, nonché a tutti coloro che si occupano di formazione del corpo docente.

I vari contributi che troverete di seguito sono:

- Il progetto *LinguaINCLUSION* – Modelli europei e buone pratiche per l'integrazione linguistica di bambini con un background migratorio alle scuole elementari (Sabine Wilmes – Bolzano, Italia)

Nella parte iniziale, Sabine Wilmes vi spiegherà com'è nato ed è stato successivamente sviluppato il presente corso di aggiornamento per docenti.

- Che cos'è il multilinguismo?
(Tatjana Atanasoska – Bolzano, Italia)

Nel suo contributo, Tatjana Atanasoska si interessa alle diverse forme di multilinguismo e tratta dei possibili aiuti da parte della scuola per il conseguimento di quest'ultimo.

- Apprendimento della prima, della seconda e della lingua straniera
(Sabine Wilmes – Bolzano, Italia)

Sabine Wilmes definisce più precisamente la differenza tra l'apprendimento della seconda lingua e quello della lingua madre o straniera, spiega le varie forme di acquisizione della seconda lingua, le diverse teorie a questo proposito e valuta i fattori che influiscono su quest'acquisizione.

- Competenze linguistiche di base e azioni linguistiche
(Maike Prestin e Angelika Redder – Amburgo, Germania)

Maike Prestin e Angelika Redder analizzano le diverse e complesse competenze acquisite durante il processo di apprendimento della lingua e trattano inoltre delle particolarità relative all'acquisizione della seconda lingua. Successivamente, e con l'ausilio di descrizioni, resoconti e racconti, nonché di compiti e relative soluzioni, analizzano modelli comportamentali rilevanti nelle scuole elementari.

- Abilità linguistiche
(Maud Gistedt e Tore Otterup – Göteborg, Svezia)

Maud Gistedt e Tore Otterup approfondiranno insieme a voi – con il contributo dei modelli per le scuole elementari di Maike Prestin e Angelika Redder – la differenza tra la lingua utilizzata quotidianamente e le competenze specifiche che la lingua usata a scuola richiede a bambini la cui lingua madre non coincide con quella impiegata a scuola. Con l'occasione, analizzeranno in dettaglio la questione dell'insegnamento del lessico.

- Tipologie linguistiche
(Maud Gistedt e Tore Otterup – Göteborg, Svezia)

Nella versione originale svedese, Maud Gistedt e Tore Otterup spiegano le differenze tra la lingua svedese e quella araba allo scopo di rendervi edotti sulle risorse linguistiche a disposizione dei vostri studenti, ma anche di individuare le possibili fonti di problemi. Poiché il testo non può essere tradotto in altre lingue, nella versione inglese, tedesca, italiana e ungherese vi presentiamo due siti web in inglese e tedesco che perseguono lo stesso obiettivo.

- Le tappe dell'acquisizione della lingua
(Franziska Plathner – Bolzano, Italia)

Nel suo contributo, Franziska Plathner vi presenta diverse fasi di apprendimento attraversate da tutti gli apprendenti nel corso dell'acquisizione di una nuova lingua e della relativa grammatica. Viene inoltre esaminata la questione dell'apprendibilità di quest'ultima e del suo insegnamento a lezione nel migliore dei modi.

- Interazione in classe
(Maud Gistedt e Tore Otterup – Göteborg, Svezia)

In questo articolo viene mostrato come l'interazione e la lingua impiegata a scuola possano contribuire allo sviluppo della seconda lingua. La maggior parte del tempo trascorso a scuola da studenti e docenti viene utilizzato per parlare: è dunque essenziale che ciò avvenga in modo mirato ed efficace.

- Metodi per l'insegnamento e per lo studio delle lingue: un'introduzione
(Elisabeth Furch – Vienna, Austria,
Stefan Giesing – Győr, Ungheria,
Viktoria Grumer – Klagenfurt, Austria,
Sybille Roszner – Vienna, Austria)

I collaboratori ungheresi e austriaci vi daranno un'idea dei diversi metodi applicabili nell'insegnamento della lingua seconda e straniera e vi forniranno molti consigli bibliografici.

- Esercizi per tutti gli allievi
(Tatjana Atanasoska – Bolzano, Italia)

Tatjana Atanasoska vi presenterà a mo' di esempio alcuni esercizi per un sostegno linguistico che possono essere proposti all'intera classe.

- Diminuire le disparità di condizioni grazie a *LinguaINCLUSION*
(Stefan Giesing e Magdolna Szilágyi – Győr, Ungheria)

Per concludere, Stefan Giesing e Magdolna Szilágyi mostrano, dal punto di vista ungherese, come possono essere diminuite le disparità di condizioni dei bambini provenienti da famiglie rom.

Con il presente volume, speriamo di potervi fornire un aiuto a lezione.
Il team LinguaINCLUSION

Indice

Il progetto LinguaINCLUSION – Modelli europei e buone pratiche per l'integrazione linguistica di bambini con un background migratorio alle scuole elementari – Sabine Wilmes	447
1. Informazioni generali sul progetto	447
2. Formazione dei docenti e strumenti complementari	449
3. Misurazione delle capacità linguistiche	449
4. Conclusioni	450
Che cos'è il plurilinguismo? – Tatjana Atanasoska	453
1. Come si diventa plurilingui?	454
2. Genitori, figli e lingue	455
3. 'Sapere' tutte le lingue ugualmente bene?	457
4. Opportunità scolastiche	459
5. Conclusioni	462
Apprendimento della prima lingua, della seconda e della lingua straniera – Sabine Wilmes	465
1. Definizioni: prima lingua – lingua straniera – seconda lingua	466
2. Forme di apprendimento della prima e della seconda lingua	471
3. Condizionamenti negativi nell'acquisizione della seconda lingua	472
4. Teorie sull'acquisizione della prima e della seconda lingua	473
5. L'ipotesi contrastiva	474
6. L'ipotesi dell'identità	475
7. L'ipotesi interlinguale	476
8. Conclusioni	477
Competenze linguistiche di base e azioni linguistiche – Maike Prestin / Angelika Redder	479
1. Breve rassegna sulle competenze linguistiche di base	480
2. Determinazione più precisa delle competenze linguistiche di base	482
3. Particolarità riguardanti gli studenti di tedesco come seconda lingua	484
4. Questionario pratico per la valutazione delle competenze discorsive di base	487
5. Modelli di azione: Base teorica	491
6. Due esempi (apparentemente) semplici di azioni linguistiche:	492
7. La teoria della pragmatica funzionale	493
8. Azioni linguistiche nella scuola primaria	495
9. Descrivere – raccontare – narrare	496

10. Assegnazione di compiti/risoluzione di compiti	498
11. La domanda dell'insegnante	501
Abilità linguistiche – Maud Gistedt/Tore Otterup	507
1. Introduzione	507
2. Quanto si impiega ad apprendere una nuova lingua	509
3. Requisiti cognitivi e contestuali	510
4. Lessico e apprendimento dello stesso	512
Tipologie linguistiche – Tore Otterup/ Maud Gistedt	517
Le tappe dell'acquisizione della lingua – Franziska Plathner	519
1. Processability theory	520
2. L'interlingua e le sue caratteristiche	521
3. Le tappe di apprendimento della lingua tedesca	524
4. Teachability hypothesis (ipotesi della insegnabilità)	527
5. Conclusione: Qual è il significato delle teorie ai fini della lezione?	529
Interazione in classe – Tore Otterup/ Maud Gistedt	533
1. Introduzione	533
2. Interazione in classe e alunni non madrelingua	533
3. Attività di gruppo e acquisizione della lingua straniera	535
4. Interazione docente – studente	537
Metodi per l'insegnamento e per lo studio delle lingue: un'introduzione – Elisabeth Furch/ Stefan Giesing/ Viktoria Grumer/ Sybille Roszner	541
1. Riflessioni introduttive sull'apprendimento di una seconda lingua	541
2. Alcuni principi dell'apprendimento precoce della seconda lingua nel contesto didattico	544
3. Sintesi delle riflessioni didattiche relative all'apprendimento di una seconda lingua	545
Metodi di insegnamento e di apprendimento – Elisabeth Furch/Stefan Giesing/ Viktoria Grumer/ Sybille Roszner	547
1. Considerazioni preliminari sui metodi	547
2. Problem-based learning (apprendimento basato sulla risoluzione di problemi): l'apprendimento discorsivo nel gruppo-classe e nel gruppo di lavoro	551
3. Il metodo Tandem come esempio di PBL	553

Esercizi per tutti gli allievi – Tatjana Atanasoska	559
1. Comporre correttamente testi specialistici	559
2. Storia a catena: scrittura creativa	562
3. Ricette di cucina	564
Diminuire le disparità di condizioni grazie a LinguaINCLUSION – Stefan Giesing/ Magdolna Szilágyi	569
1. Il romanes: una lingua minoritaria in Ungheria	569
2. Approcci della pedagogia dell'esperienza	571
3. Esempi pratici	572

Il progetto LinguaINCLUSION – Modelli europei e buone pratiche per l'integrazione linguistica di bambini con un background migratorio alle scuole elementari

Sabine Wilmes

(tradotto dal tedesco)

1. Informazioni generali sul progetto

Innanzitutto, desideriamo presentarvi il progetto LinguaINCLUSION e la sua genesi, che ha dato vita a questo volume.

LinguaINCLUSION è un progetto dell'Accademia Europea di Bolzano (EURAC) in collaborazione con altri otto partner europei. Lo scopo dei partner consisteva nel selezionare insieme buone pratiche per l'integrazione linguistica di bambini con un background migratorio alle scuole elementari per poi sviluppare attraverso di esse un modello d'insegnamento per il corpo docente che nella propria attività scolastica si trova ad affrontare una realtà plurilingue.

Il progetto, finanziato dallo *European Fund for the Integration of Third-country Nationals*, è stato lanciato a fine dicembre 2009 e si è protratto per 18 mesi, un arco di tempo relativamente limitato. Le misure adottate sono perciò da intendersi come uno studio di sostegno che può rappresentare un punto di partenza per ulteriori provvedimenti e ricerche.

I partner e i collaboratori che hanno preso parte al progetto sono:

	<p>Accademia Europea di Bolzano Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo Sabine Wilmes, Franziska Plathner, Tatjana Atanasoska, Angela Guadatiello</p>
	<p>Università di Amburgo Facoltà di Germanistica I Angelika Redder, Maike Prestin</p>
	<p>Università di Göteborg Facoltà di Lingua Svedese Tore Otterup, Maud Gistedt</p>
	<p>Università di Pedagogia di Vienna Istituto per la Ricerca, l'Innovazione e lo Sviluppo Scolastico Elisabeth Furch, Sybille Roszner</p>
	<p>Università di Pedagogia della Carinzia Centro di Competenza per il Plurilinguismo e l'Interculturalità Gabriele Khan, Viktoria Grumer</p>
	<p>Nyugat-Magyarországi Egyetem Győr, Apáczai Csere János Kar Facoltà di Lingue, Letteratura e Comunicazione Magdolna Szilágyi, Stefan Giesing</p>
	<p>Immigration and Integration Centre, Sofia Tihomira Trifonova, Radostina Mihaleva</p>
	<p>Sozialiniutyrimu institutas, Vilnius Vita Petrušauskaitė, Monika Frėjutė-Rakauskienė</p>
	<p>Gruppo d'Iniziativa – Associazione Riconosciuta, Monaco di Baviera Sabine Bobisch</p>

2. Formazione dei docenti e strumenti complementari

In una prima fase del progetto sono stati analizzati e confrontati i sistemi formativi presenti nei diversi paesi, nonché i modelli e i metodi per la didattica delle lingue e l'integrazione di bambini con un background migratorio (i risultati possono essere consultati nel resoconto del paese, pubblicato nell'ambito del progetto). Sulla base di queste analisi è stato poi elaborato un corso di formazione per docenti che fosse adeguato alle esigenze di tutti i paesi interessati. L'obiettivo del presente volume è di fornire i presupposti di un corso di aggiornamento per insegnanti anche a chi non è stato direttamente coinvolto nel progetto e dargli la possibilità di continuare ad aggiornarsi autonomamente oppure di riutilizzare il presente manuale per un altro corso di aggiornamento rivolto al corpo docente.

La formazione degli insegnanti è stata seguita da un totale di 50 professori tra Bolzano, Amburgo, Göteborg, Vienna, Klagenfurt e Győr, i quali sono stati conseguentemente accompagnati a lezione per un periodo di sette mesi. Avevano a loro disposizione un *teamsite* per confrontare le esperienze e scambiarsi consigli e materiale, nonché un'ora 'di ricevimento' via e-mail e una newsletter periodica sugli argomenti della formazione e altri temi connessi.

3. Misurazione delle capacità linguistiche

I docenti che hanno seguito la formazione hanno fatto lezione a un totale di 341 allievi provenienti prevalentemente da paesi non appartenenti all'Unione Europea.

Per determinare se si riscontrassero già gli effetti della formazione al termine del breve ciclo del progetto, prima e dopo il periodo di accompagnamento i collaboratori al progetto hanno sottoposto agli studenti coinvolti un test per misurarne le capacità linguistiche che si è svolto nell'ambito dei requisiti morfosintattici di base nel campo dell'alfabetizzazione. Gli studenti hanno visto una storia illustrata oppure un breve cartone animato e su questi redatto un testo, successivamente valutato attraverso l'analisi delle competenze linguistiche [Profilanalyse] di Håkansson nel caso della lingua svedese e attraverso quella di Griefhaber¹ per le zone tedescofone. L'analisi del-

1 Griefhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Reihe Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg. Scaricabile in formato pdf alla pagina <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. Aggiornato al 23/8/2010.

le competenze linguistiche di Griefßhaber, come anche quella di Håkansson, rappresentano un'evoluzione di quella di Pienemann e Clahsen². Ciò nonostante, fino a oggi sussistono solo in ambito tedescofono, motivo per cui si è ricorsi per la lingua svedese all'apporto di Håkansson, che si appoggia a Pienemann e Clahsen. In mancanza del rispettivo strumento per la lingua ungherese, non si è potuto procedere a dei test di padronanza linguistica in Ungheria.

Tramite questi test è stato possibile fornire ai docenti una stima delle competenze morfosintattiche dei loro studenti in modo che potessero valutarli meglio (e in maniera più metodica). Tuttavia, poiché le analisi delle competenze linguistiche erano focalizzate esclusivamente sull'ambito morfosintattico, l'Università di Amburgo ha elaborato uno strumento che va oltre, prendendo in considerazione caratteristiche narrative specifiche (presentazione dei personaggi, 'clou', formule rituali, discorso (in)diretto, tempo, artifici letterari) e criteri contenutistici ('completezza', intelligibilità) e strutturali (distacco, linearità) che possano dare agli insegnanti un feedback completo.

Per via della brevità del periodo di accompagnamento dei docenti nel quadro del progetto e del conseguente corto intervallo tra il primo e il secondo test linguistico, questi non hanno potuto procurare risultati misurabili sulla formazione degli insegnanti (in qualche caso, sono stati rilevati effetti minimi), motivo per cui si è ricorsi alla valutazione della formazione da parte dei docenti che l'hanno ritenuta molto valida e utile dall'inizio alla fine.

4. Conclusioni

Riassumendo, si può affermare che nei paesi e nelle aree interessate dal progetto è assolutamente indispensabile formare insegnanti di seconda lingua nelle università e negli istituti pedagogici superiori, ma anche accompagnarli e fornir loro un sostegno nello svolgimento quotidiano del proprio lavoro. È necessaria una formazione strutturata nei campi dell'acquisizione della seconda lingua e del plurilinguismo, dell'individuazione consolidata delle abilità linguistiche attraverso un incentivo alla motivazione, della tipologia linguistica e della relativa analisi degli errori, della didattica della seconda lingua a lezione e dell'apprendimento interculturale implicito.

2 Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: a procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (a cura di): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.

Il progetto LinguaINCLUSION mostra che c'è la necessità di una tale formazione in tutti i paesi coinvolti e che questa dev'essere adattata a seconda dei contesti in modo da ottenere un efficace coinvolgimento dei bambini con lingue madri diverse nelle classi europee. Il corpo docente va preparato alla struttura multietnica e plurilinguistica delle classi e va accompagnato nello svolgimento del proprio lavoro in questi contesti eterogenei.

Che cos'è il plurilinguismo?

Tatjana Atanasoska

(tradotto dal tedesco)

Plurilinguismo è oggi un termine conosciuto da tutti. Tuttavia, questo capitolo tenterà di presentare alcuni concetti essenziali riguardanti il plurilinguismo e di mostrare come si possa affrontarlo a scuola.

Il Consiglio d'Europa definisce il plurilinguismo su due diversi piani, quello individuale e quello sociale, con due concetti distinti¹:

- il termine *multilinguismo* indica la presenza, in una zona geografica data, di più di una varietà linguistica. I singoli componenti dei gruppi linguistici non devono essere necessariamente plurilingui, bensì possono anche parlare esclusivamente la propria varietà in quest'area geografica.
- il termine *plurilinguismo* designa il repertorio multilingue di un individuo ed è il contrario di monolinguisimo. In aree multilingui vi possono essere persone sia monolingui, sia plurilingui. Per il Consiglio d'Europa, il plurilinguismo è una qualsiasi capacità di un individuo di parlare più di una lingua e non solamente il bilinguismo o il plurilinguismo simultanei fin dalla nascita.

I termini potrebbero prestarsi a confusione ed è quindi importante sottolineare che questo capitolo tratta del plurilinguismo *individuale* delle persone.

Com'è già stato detto più volte in diverse pubblicazioni (per es. in Auer/Wei 2011:2), possiamo affermare con certezza che sulla Terra vi sono più individui plurilingui che monolingui. La maggior parte della popolazione mondiale vive dunque in zone o paesi plurilingui. Uno degli esempi maggiormente citati è l'India, che possiede, oltre all'hindi e all'inglese, altre 21 lingue ufficiali². Oltre a queste, i suoi abitanti parlano molte altre lingue. Due esempi noti in Europa sono la Svizzera (tedesco, francese, italiano e romancio) e l'Alto Adige (tedesco, italiano e ladino). Per quanto riguarda il tedesco, va aggiunto che una larga parte della popolazione di queste due aree, oltre al

1 Vedi il sito web del Consiglio d'Europa al seguente indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp.

2 Vedi ad esempio il sito ufficiale dell'India: <http://india.gov.in>.

tedesco standard, parla anche un dialetto locale. In entrambe le zone – come ovunque in Europa – vi sono poi diverse minoranze d’immigrati che parlano la propria lingua d’origine. Tutti i bambini e gli adolescenti in età scolare di queste aree plurilingui imparano la o le lingue ufficiali e, se la lingua parlata in famiglia è differente, la praticano in casa e anche con amici e parenti. Inoltre, a scuola apprendono una o più lingue straniere (prevalentemente l’inglese).

1. Come si diventa plurilingui?

Per molti linguisti, la risposta a questa domanda rappresenta un importante segno distintivo del plurilinguismo. Solitamente si distinguono due tipi di acquisizione del plurilinguismo (vedi Auer 2011; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006):

- quello *successivo*, ossia il susseguirsi dell’apprendimento di più lingue;
- quello *simultaneo*, ossia l’acquisizione *contemporanea* di più lingue fin dal principio.

Si parla di ‘caso normale’ di apprendimento simultaneo di più lingue quando i genitori (o altre persone di riferimento) parlano lingue diverse e le trasmettono ai propri figli oppure quando i bambini crescono in un paese la cui lingua non coincide con quella parlata nell’ambito familiare. Il presupposto è che il bambino entri in contatto con le varie lingue e le acquisisca tramite i genitori e l’ambiente circostante contemporaneamente e quotidianamente. Quando si concluda la fase della possibile acquisizione simultanea di più lingue è oggetto di vive discussioni da parte degli studiosi³, ma solitamente tra la fine dell’infanzia e l’inizio dell’età scolare si ritiene terminato anche il possibile apprendimento simultaneo di più lingue⁴. Si considera che, per via di processi neurofisiologici del cervello, dopo questa possibile fase il bambino non apprende più altre lingue come la propria lingua madre e che le strutture cerebrali non memorizzano più queste ulteriori lingue come quella materna.

Ciò è dovuto al fatto che a quello stadio anche i bambini monolingui hanno sviluppato e consolidato il proprio sistema verbale a tal punto che sono in grado di parlare correntemente. Si considera che qualunque acquisizione linguistica successiva

3 Esempi di ricerche note sul fattore dell’età nell’acquisizione contemporanea delle lingue sono quelli di McLaughlin 1978, Long 1990 o Hyltenstam/Abrahamsson 2003.

4 Vi sono studiosi che ritengono che la ‘finestra’ dell’apprendimento simultaneo di più lingue rimane aperta fino alla pubertà.

(ossia dal 3°/4° anno) segue regole diverse poiché anche il cervello infantile opera in modo diverso rispetto agli anni seguenti.

Tutte le altre situazioni in cui si possono trovare bambini e adulti nell'apprendimento di più lingue ricadono perciò nella sfera dell'acquisizione linguistica successiva. È da notare che la differenza tra l'acquisizione linguistica simultanea e quella successiva riveste un interesse particolare dal punto di vista linguistico. Per quanto riguarda la scuola, va semplicemente sottolineato che alcuni bambini sono plurilingui e anche questi devono essere accompagnati nel percorso di apprendimento.

2. Genitori, figli e lingue

Numerosi consulenti familiari consigliano vivamente ai genitori di bambini plurilingui di parlare con loro la lingua d'origine o 'di casa'. Viene spesso introdotto il principio 1 genitore – 1 lingua (Nodari/de Rosa 2006:58; Triarchi-Herrmann 2006:103). Ancora fino agli anni '70 sussistevano pareri che addossavano la colpa di problemi linguistici dei bambini (quali la balbuzie) a un'educazione bilingue (Triarchi-Herrmann 2006:78). Attualmente, i risultati delle ricerche tendono a mostrare che il bilinguismo o il plurilinguismo non comportano maggiori problematiche di questo genere nei bambini (vedi per es. Baker 2000). È dunque positivo constatare che i genitori vengono sempre più incoraggiati dagli educatori e anche dai docenti a dare un'educazione bilingue ai propri figli. Bisogna tuttavia considerare che nessun genitore può essere costretto a parlare la propria lingua madre con i figli se non vuole. Esistono molti fattori che influiscono sulla scelta di un genitore di parlare una data lingua con i figli. Per di più, oggi vi è un numero crescente di famiglie in cui i genitori sono già cresciuti come bilingui e che devono poi decidere di trasmettere una (o anche entrambe) delle loro lingue ai propri figli.

Sul tema della trasmissione della o delle lingue dai genitori ai figli si possono citare i risultati del progetto di ricerca di Katharina Brizic, nel quale ha chiesto quale fosse la propria lingua all'85 % degli scolari delle elementari di Vienna (alunni delle prime quattro classi). La ricerca ha evidenziato che spesso i bambini plurilingui parlavano con i genitori la lingua che questi avevano trasmesso loro. Tuttavia, con fratelli, sorelle e amici, parlavano principalmente tedesco oppure sia il tedesco che la lingua utilizzata in famiglia. Ciò che si è rivelato interessante, però, è che molti bambini parlavano con i nonni una lingua o un dialetto diversi da quelli con cui comunicavano con i genitori: vale a dire che è emerso che i genitori bilingui, nella scelta della tra-

smisione della lingua ai figli, danno la precedenza alla lingua più prestigiosa. Ciò significa che sono spesso solo i nonni a trasmettere ai nipoti il proprio dialetto (che di solito gode di prestigio minore) o una lingua quale il curdo o il romanes (che, perlomeno in Austria, hanno meno credito).

Come si può vedere dal seguente esempio fittizio di un bambino plurilingue, non sono soltanto i genitori a influire sulla scelta della o delle lingue e sulla maniera di parlarle da parte del bambino.

Armira è nata da padre bosniaco e madre svedese. Fino al compimento del quarto anno d'età, vive in Svezia e parla svedese con la madre e all'asilo. Con lei e la sorella più piccola, di 18 mesi, il padre parla serbocroato-bosniaco (SCB), allorché si trasferiscono in Germania, dove entrambe le bambine iniziano a recarsi all'asilo abbastanza presto. Mentre Armira continua in un primo tempo a parlare assiduamente svedese con la madre e la sorella, la situazione cambia quando entra a scuola. Nella sua classe vi sono molti altri bambini che parlano SCB e con cui stringe amicizia. All'età di 12 anni, Armira e la sorella parlano prevalentemente tedesco fra loro. Il SCB di Armira è piuttosto progredito a livello di lingua quotidiana grazie agli amici, tuttavia il suo svedese è migliorato solamente nella comprensione passiva. La sorella più piccola, invece, parla appena lo svedese attivamente e anche il SCB poco, dato che con gli amici parla tedesco.

Dall'esempio precedente si vede che il bambino è influenzato nell'uso e nella scelta della lingua da fratelli e/o sorelle, amici, scuola, tempo libero e molti altri fattori aggiuntivi. Come già menzionato poc'anzi, è comunque consigliabile che i genitori continuino ad adoperare la propria lingua nonostante il mancato utilizzo di questa da parte dei figli –anche le nozioni passive della lingua parlata in famiglia sono per loro una risorsa che possono successivamente riattivare in qualsiasi momento. Non importa quale lingua scelgano i genitori: è un input linguistico variegato a essere particolarmente importante. Con i bambini è necessario parlare, leggere, ma anche cantare molto. Un largo uso della lingua parlata in famiglia in situazioni differenti e con fini diversi aiuta i figli a comprendere e apprendere un lessico più ampio e un maggior numero di strutture grammaticali.

Per molte persone cresciute come monolingui può forse risultare difficile concepire che le diverse lingue assumono rispettivamente funzioni distinte nella vita di bambini e adulti plurilingui, che vengono spesso impiegate distintamente a seconda di chi si ha davanti e anche con funzioni differenti e che nella quotidianità svolgono un ruolo specifico. Negli anni '80, Ingrid Gogolin coniò appositamente il concetto di *'lebensweltliche Zweisprachigkeit'* [bilinguismo relativo al mondo della vita] (Gogolin 1988), che oggi viene esteso a *'lebensweltliche Mehrsprachigkeit'* [plurilinguismo relativo al mon-

do della vita]. Questo concetto non considera il grado di bravura dei bambini nel parlare le rispettive lingue, bensì evidenzia piuttosto che queste, indipendentemente dalla competenza, rivestono per loro funzioni diverse. Anche se queste lingue non vengono parlate con una competenza da 'perfetto monolingue', queste capacità in più lingue rappresentano – per i bambini ma anche per la società – risorse che emergono già nella vita di tutti i giorni. È qui che la scuola può e deve fungere come una prima istituzione per mettere in risalto il valore del plurilinguismo e offrire ai bambini opportunità di sviluppare ulteriormente il proprio bagaglio plurilingue (vedi oltre).

Sebbene in Europa si prenda ancora spesso il monolinguisimo come modello delle capacità linguistiche degli studenti, la globalizzazione, insieme all'esistenza di minoranze autoctone⁵, mostrano i propri effetti in tutti i paesi europei: un numero di studenti in costante crescita è plurilingue quando inizia a frequentare la scuola oppure diventa plurilingue con la scolarizzazione. Peraltro, anche molte persone cresciute come monolingui devono e vogliono integrare nella propria vita una o più lingue straniere. Questo porta ad affermare che il monolinguisimo come modello sociale per l'intera vita non è più attuale. Risulta difficile far fronte alle varie situazioni della vita moderna con conoscenze esclusivamente in un'unica lingua⁶.

3. 'Sapere' tutte le lingue ugualmente bene?

Nella maggior parte dei casi, le lingue (minoritarie) supplementari vengono trasmesse innanzitutto dai genitori. La conoscenza della lingua familiare o d'origine da parte dei bambini è importante per le famiglie per vari motivi (vedi Auer/Wei 2011:4):

- La o le lingue rivestono un ruolo identitario. I genitori vogliono tramandare la propria lingua e poterla parlare con i figli.
- La o le lingue hanno un valore familiare in quanto permettono ai figli di comunicare con i parenti e con le persone dell'area di provenienza dei genitori.
- I genitori vedono nelle competenze linguistiche dei propri figli un interesse pratico che porterà loro vantaggi nella vita professionale⁷.

5 Le minoranze autoctone sono quelle che godono di particolari diritti in ambito linguistico (e talvolta anche in altri ambiti) in un dato paese. In Austria, per esempio, vi sono minoranze autoctone che parlano yiddish, slovacco, sloveno, ceco, ungherese, croato o romanes.

6 A questo proposito, direi che gli anglofoni costituiscono (ancora) un'eccezione, ma anche loro si rendono sempre più conto dei vantaggi del plurilinguismo.

7 Questo punto concerne anche i bambini cresciuti con un'unica lingua che successivamente ne apprenderanno principalmente una internazionale (l'inglese in particolar modo) in asili o scuole di lingua straniera.

Molte famiglie desiderano dunque che i bambini abbiano una buona padronanza della lingua di famiglia. Nei casi in cui quest'ultima costituisce una lingua minoritaria poco prestigiosa nel paese, ciò risulta particolarmente importante per i genitori, poiché nel contesto scolastico e nel mondo del lavoro questa o queste lingue, rispetto a quella maggioritaria del paese, non rivestono alcun ruolo (o eventualmente soltanto marginale). Nonostante quasi tutti i genitori vogliano tramandare la propria lingua ai figli, determinate circostanze possono complicare questa trasmissione. Da un punto di vista neurobiologico, l'apprendimento simultaneo o consecutivo di più lingue non rappresenta una difficoltà per i bambini (né per moltissimi adulti). Tuttavia, per il livello che possono raggiungere in queste lingue sono decisivi la quantità e la qualità dell'input, ed è questo punto che rappresenta una sfida particolare per i genitori e per il sistema educativo.

L'asilo o la scuola possono – e devono – fornire un vasto input linguistico nella lingua maggioritaria. Viene spesso sottolineato che i genitori in particolare possono influire positivamente sull'acquisizione linguistica dei propri figli. Indiscutibilmente, sono di primaria importanza la quantità e la modalità di trasmissione della/e prima/e lingua/e da parte dei genitori; tuttavia, come già detto in precedenza, essi non sono gli unici fattori a determinare le competenze linguistiche dei bambini. Così, può capitare per esempio che i figli di una coppia separata trascorrono meno tempo con il genitore che parla l'altra lingua. Altri fattori che incidono sulle competenze dei bambini nella o nelle lingue di famiglia, comunque, non dipendono dai genitori oppure non possono essere completamente controllati da questi ultimi:

- il numero di fratelli e sorelle e la scelta della loro lingua;
- la scelta della lingua parlata all'interno della famiglia allargata e con i parenti;
- l'uso della lingua in famiglia;
- la nascita nel paese della lingua maggioritaria o l'arrivo in età infantile/adolescenziale;
- la scuola e gli incentivi scolastici per la o le lingue di famiglia;
- la relazione con amici e *peer* (loro pari), che parlano la o le lingue di famiglia con i bambini;
- la frequentazione di corsi, associazioni e sim. nella o nelle lingue di famiglia;
- lo sviluppo delle capacità di lettura e scrittura in questa o queste lingue di famiglia e la relativa intensità di utilizzo della scrittura⁸;
- l'attitudine linguistica dei genitori (vedi Brizić 2011) e il loro atteggiamento nei confronti della o delle lingue di famiglia (vedi anche, per es., Triarchi-Herrmann 2006).

8 Non sempre si ha il caso di lingue trasmesse dai genitori in cui è prevista la scrittura.

In alcuni di questi ambiti i genitori possono esercitare un'influenza linguistica almeno fino alla pubertà dei figli, mentre altri dipendono dalle effettive circostanze del rispettivo paese o zona.

Si può effettuare una distinzione netta nelle competenze linguistiche già tra bambini, adolescenti e adulti monolingui. Nel caso di bambini plurilingui, le differenze sono ancora un po' più grandi in quanto i fattori determinanti sono più disparati rispetto a quelli dei loro omologhi cresciuti come monolingui. Il livello e il tipo dei possibili sostegni provenienti dalla famiglia e dalle istituzioni sono diversi, come lo è anche il prestigio delle varie lingue. I bambini sono assolutamente in grado di percepire l'importanza conferita alla loro prima lingua da parte della società dominante.

Tuttavia, bisogna togliersi dalla testa l'idea che sia valido soltanto un plurilinguismo 'bilanciato' di altissimo livello, ossia il caso in cui un bambino (o un adolescente o un adulto) è doppiamente monolingue. Se delle lingue ricoprono funzioni differenti per un bambino o una qualsiasi persona (vedi la 'lebensweltliche Mehrsprachigkeit' [*plurilinguismo relativo al mondo della vita*]), solitamente esse verranno parlate di conseguenza più o meno 'bene'. Inoltre, la competenza degli individui nelle diverse lingue varia a seconda delle situazioni concrete. Quella che a 18 anni era la seconda lingua può non essere più utilizzata a 30^o. Questo oscillamento nel 'sapere' determinate lingue non ne sminuisce però il valore nel plurilinguismo individuale di una singola persona e neppure nell'intera società.

4. Opportunità scolastiche

Le capacità di acquisizione di una lingua sono proprie a ognuno di noi. Sia da bambini, sia da adulti, si possono imparare più lingue. Che si voglia apprendere o assimilare la prima o la seconda lingua o una straniera, ciò che è necessario in ogni caso è un ambiente che fornisca un input linguistico variegato. Per quanto riguarda la lingua maggioritaria di un paese, sta agli asili e alle scuole incentivare e approfondire ulteriormente la formazione linguistica dei bambini, in modo che divengano sempre migliori e più competenti nella lingua più diffusa. Fin dall'asilo, tutti i bambini hanno un primo approccio alla scrittura e ai numeri e il compito principale della scuola ele-

9 Jessner e Herdina espongono in modo brillante questa fluttuazione nella padronanza di una lingua (Herdina/Jessner 2002). Per addurre un esempio famoso di qualcuno che perde le competenze anche nella propria lingua madre, si può citare Schwarzenegger che, dopo molti anni trascorsi negli USA, parla tedesco con un accento americano.

mentare nei primi anni consiste nell'alfabetizzarli e nel conferire loro capacità culturali di base quali il calcolo, la lettura e la scrittura¹⁰.

In queste istituzioni formative iniziano quindi a differenziarsi i bambini monolingui (che parlano la lingua maggioritaria) da quelli plurilingui. I primi vengono considerati dalla scuola come casi standard: materiale didattico, piani di studio e organizzazione delle lezioni sono elaborati su misura per loro. Tuttavia, la situazione linguistica è cambiata notevolmente negli ultimi decenni, cosicché la scuola è frequentata da molti bambini che non sono locutori monolingui della lingua maggioritaria. Per quanto riguarda il compito che ha la scuola di preparare tutti gli alunni a un percorso formativo di successo e di fornire loro basi culturali, non ha alcuna importanza in quale modo un bambino sia divenuto plurilingue. Risulta dunque estremamente chiaro che a lezione si debba tenere conto di un gruppo eterogeneo di alunni plurilingui. Ecco alcuni esempi delle molteplici situazioni in cui i bambini plurilingui diventano tali:

- Un bambino di madrelingua differente dalla lingua maggioritaria, che aveva avuto pochi contatti con quest'ultima in quanto aveva sempre comunicato nella propria lingua con i moltissimi parenti e amici della famiglia, arriva a scuola senza essere stato all'asilo.
- Un bambino di madrelingua differente dalla lingua maggioritaria inizia la scuola materna, dove si parla esclusivamente quest'ultima, a quattro anni, ma frequenta anche corsi di musica e di ginnastica, dove la lingua parlata è sempre quella maggioritaria.
- Un bambino in età scolare si trasferisce insieme ai genitori in un nuovo paese e, proveniente da un'area linguistica e una cultura scolastica diverse, si ritrova in una scuola in cui si parla esclusivamente la lingua maggioritaria.

Naturalmente, anche i bambini che hanno la lingua maggioritaria come lingua madre possiedono competenze ben diverse tra loro; tuttavia, questa variabilità è un po' più evidente nei bambini plurilingui.

Si pone dunque la questione della possibilità di assumere il *modello dell'immersione* come più adatto in ambito europeo in modo da poter aiutare a progredire al meglio a scuola anche i bambini con madrelingue diverse. *Immersion* è un programma in cui i bambini della maggioranza linguistica per primi seguono lezioni in una seconda lingua prestigiosa (come nel caso delle scuole bilingui in inglese o francese): si parla per l'ap-

10 Naturalmente, oltre a ciò, tutte queste istituzioni assolvono anche compiti socioeducativi.

punto d'immersione in una lingua. In questo caso, tuttavia, anche la prima lingua comune a tutti i bambini svolge un ruolo in classe poiché rappresenta inoltre una materia di studio e tutti gli insegnanti parlano entrambe le lingue. Molto spesso, i bambini provengono da ambienti culturalmente sviluppati e a casa vengono ulteriormente assistiti – anche nello scritto – nell'acquisizione intensiva della prima lingua. In questi casi, la seconda lingua non deve mai andare a sostituire la prima, bensì aggiungersi a questa (vedi Johnston 2007:24).

Ciò nonostante, nelle scuole tradizionali europee la situazione dei bambini appartenenti a minoranze linguistiche risulta ben diversa, specialmente se non hanno come lingua madre una di quelle considerate internazionali: a scuola si tiene poco conto delle loro lingue madri (da emigranti). Gli insegnanti parlano esclusivamente la lingua maggioritaria con loro e hanno raramente nozioni della madrelingua di questi bambini. Lo scopo non manifesto della formazione scolastica consiste nell'adeguare linguisticamente questi ultimi a quelli monolingui¹¹. Grossomodo, quindi, gli alunni di lingua madre diversa da quella maggioritaria vengono avvertiti come un problema scolastico. Non si può dunque dire che i modelli scolastici attuali delle scuole monolingui corrispondano a quello dell'immersione. È vero che esistono scuole bilingui che utilizzano il modello dell'immersione, tuttavia non sono presenti sull'intero territorio, né coprono tutta la gamma di lingue. Quindi, dato che le scuole monolingui non propongono un'immersione ai bambini, anzi li formano esclusivamente nella lingua maggioritaria, è stato coniato il termine *sommersione*. A scuola, i bambini plurilingui sono 'sommersi' dalla lingua maggioritaria e, sebbene vengano aiutati da progetti e dai docenti a ottenere buoni risultati nella lingua maggioritaria, ciò non avviene con le stesse modalità, organizzate e pianificate, dei programmi d'immersione.

Un compito importante della scuola consiste nel promuovere e nell'accompagnare i bambini nello sviluppo della loro *alfabetizzazione*, vale a dire le capacità di lettura e di scrittura. Quest'ambito linguistico è da attribuire alla succitata lingua dotta e svolge un ruolo particolare nel mondo moderno dacché anche i nuovi mezzi di comunicazione sono molto pesanti dal punto di vista testuale. Spesso i bambini plurilingui sanno leggere e scrivere nella lingua maggioritaria ma non nella/e propria/e madrelingua/e (vedi per es. Auer/Wei 2011:6). La Svezia è uno dei paesi europei a essersi fatto carico di questo problema e offre ai bambini di madrelingua differente lezioni nella rispettiva lingua in modo da permettere loro di sviluppare anche in

11 Gogolin lo definisce l'habitus monolinguisco della scuola. Questa non tiene conto delle esigenze dei bambini plurilingui e fornisce uno stesso insegnamento a tutti, come se anch'essi fossero monolingui (Gogolin 2008).

quest'ultima un'alfabetizzazione adeguata all'età¹². Inoltre, esistevano ed esistono tutt'ora in diversi paesi dei programmi che forniscono ai bambini un'istruzione bilingue e vogliono così dar loro accesso a due realtà testuali linguistiche.

Per far capire ai bambini plurilingui e monolingui quanto positivo sia il plurilinguismo vi sono diverse iniziative pedagogico-didattiche che mostrano loro l'importanza e il valore delle conoscenze linguistiche¹³. Una buona opportunità per mettere in risalto la ricchezza di prime lingue a scuola sono le attività in occasione della giornata internazionale della lingua madre dall'UNESCO (il 21 febbraio) o della giornata europea delle lingue del Consiglio d'Europa (il 26 settembre).

Il plurilinguismo di bambini con una madrelingua diversa da quella maggioritaria viene ampliato a scuola anche attraverso l'apprendimento obbligatorio di almeno una lingua straniera per tutti. È quindi necessario un supporto aggiuntivo poiché, nell'apprendere una lingua nuova, questi bambini non hanno come unico punto di partenza la lingua maggioritaria. Tuttavia, il materiale per lo studio delle lingue straniere classiche (inglese, francese ecc.) è concepito per apprendenti monolingui, con il risultato che ci si rifà sempre alla lingua maggioritaria. In considerazione della pluralità linguistica di molte classi europee, sarebbe auspicabile che questo approccio venisse riconsiderato e di conseguenza fosse sviluppato materiale di studio consono.

5. Conclusioni

Per concludere, si può nuovamente sottolineare che bambini plurilingui sono presenti in tutte le scuole europee. Il plurilinguismo racchiude un'ampia gamma di possibilità di come i bambini crescano e vivano da plurilingui e anche di quanto siano preparati nelle singole lingue. Per far fronte a questa eterogeneità esistono già alcuni metodi pedagogico-didattici. Rimane comunque un compito della scuola consentire a tutti gli alunni di seguire un percorso formativo efficace, indipendentemente dal background linguistico o socioculturale di ognuno.

12 Vedi <http://modersmal.skolverket.se>.

13 Vedi per es. i suggerimenti per la lezione della pagina <http://marille.ecml.at/Description/tabid/1413/language/en-GB/Default.aspx>.

Bibliografia

- Auer, Peter/Wei, Li (2009): Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Auer, Peter/Wei, Li (a cura di): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (Handbooks of applied linguistics; 5). Berlin/New York: de Gruyter, 1-14.
- Baker, Colin (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brizić, Katharina (2011): „Best success through language loss?“. Vortrag auf der Abschlusskonferenz von LinguaINCLUSION in Wien, 26. und 27. Mai 2011.
- Europarat (k.A.): *Council of Europe language education policy*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp (Zugriff am 12.06.2011)
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (a cura di): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-588.
- Johnstone, Richard (2007): Characteristics of immersion programmes. In: Garcia Ofelía/Baker, Colin: *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, Michael (1990): Maturational constraints on language development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-268.
- McLaughlin, Barry (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Karin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nodari, Claudio/de Rosa, Raffaele (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Apprendimento della prima lingua, della seconda e della lingua straniera

Sabine Wilmes

(tradotto dal tedesco)

L'apprendimento di una lingua costituisce un fenomeno molto complesso che coinvolge diversi livelli del sistema linguistico. Quando i bambini apprendono una lingua, essi devono innanzitutto imparare a distinguere i suoni di questa lingua e a pronunciare tali suoni (sistema *fonologico*). Essi inoltre acquisiscono la flessione e le regole previste dalla lingua per la formazione delle parole (sistema *morfologico*) nonché le regolarità sintattiche. Il lessico comincia a strutturarsi (vocabolario, apprendimento del significato, fraseologia) e nel contempo devono essere apprese anche le capacità di tipo *discorsivo*, come ad esempio la competenza dialogica. Infine non va dimenticato il ruolo di primo piano svolto dalla gestualità e dalla mimica. Tutte queste competenze devono essere apprese dai bambini in modo sia ricettivo che produttivo. Per quanto riguarda le competenze che devono essere apprese, si fa invio al contributo, inserito nel presente volume, di Maike Prestin e Angelika Redder. Di seguito invece si cercherà di fare luce sulle condizioni che permettono tale apprendimento.

Probabilmente reagirete con una certa meraviglia nel rendervi conto che in questo volume si tratta anche dell'apprendimento della prima lingua e della lingua straniera. In realtà lo scopo di questa scelta consiste nel delimitare l'apprendimento della prima lingua e della lingua straniera rispetto all'apprendimento della seconda lingua e nell'illustrare le caratteristiche dell'apprendimento della seconda lingua.

Poiché il tema centrale del presente volume consiste nell'apprendimento e nella didattica della seconda lingua, in questa parte troverete solo alcuni cenni sull'apprendimento della prima lingua e della lingua straniera, i quali mirano ad esplicitare le differenze tra apprendimento della prima lingua, della seconda lingua e della lingua straniera e il significato dell'apprendimento della prima lingua nell'ambito dell'apprendimento della seconda. Innanzitutto nel presente contributo si esaminano le diverse forme e condizioni che caratterizzano l'apprendimento della seconda lingua.

Se vi prendete un po' di tempo per riflettere su quali siano i diversi contesti nei quali accade che delle persone padroneggino diverse lingue, è possibile che il vostro pensiero vada innanzitutto all'apprendimento della lingua straniera a scuola. Altre possibilità sono date ad esempio dal fatto che i genitori parlano diverse lingue o che la famiglia è emigrata in una regione in cui si parla una lingua diversa. Tuttavia, a meno che non viviate in una regione abitata da una minoranza linguistica, probabilmente questa ulteriore possibilità rappresentata dal contesto multilinguistico, non vi verrà in mente subito. Le persone che vivono in regioni come l'Alto Adige, nella Lusazia, in Catalogna, nei Paesi Baschi o che appartengono alla comunità tedesca del Belgio, spesso sono poliglote in quanto vivono in un contesto in cui si parlano almeno due lingue.

Il plurilinguismo è pertanto un fenomeno multidimensionale. L'acquisizione e l'apprendimento della/e lingua/e durano per l'intero arco della nostra vita. Tuttavia si osserva che l'età gioca un ruolo nella modalità in cui questi processi avvengono. Le ricerche neurolinguistiche (si veda Friederici 1998) hanno potuto dimostrare che determinate strutture neurolinguistiche, importanti ai fini dell'apprendimento linguistico, sono presenti soltanto fino a una data età e che non sono più accessibili laddove l'apprendimento avvenga dopo questa età. Il fattore 'età' e la modalità in cui una lingua è appresa si riflettono pertanto anche nella definizione delle forme che l'apprendimento linguistico può assumere. Per le definizioni di seguito riportate di *prima lingua*, *lingua straniera* e *seconda lingua*, tre fattori sono particolarmente importanti:

- il momento in cui avviene l'acquisizione
- la guida offerta dal contesto didattico
- la competenza raggiunta

Sulla base di tali tre fattori ora si cercherà di isolare i tre concetti: si tratta di un'operazione tutt'altro che facile, come ben potrete intuire, ricordando quanto si è detto sui diversi contesti nei quali le persone si trovano a 'padroneggiare' due o più lingue.

1. Definizioni: prima lingua – lingua straniera – seconda lingua

Per entrare nel merito di questi tre concetti è innanzitutto necessario distinguere tra *studiare* e *apprendere*. D'altra parte, tale distinzione riposa sul fattore 'attività che avviene in un contesto didattico'.

Per apprendimento *linguistico* si intende l'acquisizione di una lingua in modo spontaneo, naturale, al di fuori del contesto didattico, dunque in assenza di una guida.

Questa è la modalità con cui i bambini acquisiscono la loro prima lingua o le loro prime lingue. Senza alcun dubbio essi ricevono un certo tipo di input dall'ambiente circostante, tuttavia non si può parlare di una lezione vera e propria. È esattamente l'opposto! Nella prima infanzia l'apprendimento linguistico non è in alcun modo condizionato dal mondo esterno. Le eventuali correzioni da parte dei genitori generalmente non hanno grande successo (cfr. Butzkamm/Butzkamm 2004; Pinker 1998).

Se invece una lingua viene *imparata*, ciò avviene in presenza di una guida. Tale 'attività guidata' di norma è rappresentata dalla lezione, ma può avvenire anche grazie alla presenza di materiale didattico che può essere utilizzato qualora si voglia apprendere la lingua da autodidatti.

Questa dicotomia tra 'apprendimento/studio' fu teorizzata da Stephen Krashen (cfr. Krashen 2003), il quale però cerca anche di avvicinare tra loro le caratteristiche afferenti ai due ambiti.

“Egli [Krashen, S.W.] riferisce di osservazioni secondo le quali lo studio per molti aspetti sarebbe più difficile dell'acquisizione spontanea e questa sarebbe anche possibile in un contesto didattico, qualora durante la lezione si cerchi di ricostruire un ambiente di apprendimento il più possibile naturale. Ciò sarebbe possibile se ci si procurasse l'input ottimale, cioè se si disponesse il materiale linguistico in modo che il discente riconoscesse la parte preponderante di esso come conosciuta e cercasse di inserire in modo naturale la parte nuova nel patrimonio conoscitivo preesistente [...]. Inoltre è necessario abbattere il più possibile le barriere affettive (emozionali).”

(Bausch/Christ/Krumm 1995:428 ss.)

Se si considera la differenza tra studiare e apprendere, dunque il fattore determinato dalla presenza di un insegnante, ci si avvicina già di molto alla definizione di prima lingua e di lingua straniera.

In linguistica la prima lingua viene chiamata anche L1 (L = Language). Invece, sempre nel contesto scientifico, si cerca sempre di aggirare la parola *madrelingua*, di cui tanto si parla nel linguaggio quotidiano. Essa è stata presa in prestito dal latino medio *materna lingua*, espressione con cui si designava la lingua del popolo che non aveva avuto una formazione letteraria. A tal proposito si consideri anche la formulazione del Consiglio d'Europa:

“Prima lingua è il termine, di origine accademica, impiegato per designare ciò che comunemente si chiama madrelingua. [...] Madrelingua è il corrispondente termine di lingua comune; esso però ha delle connotazioni affettive, come ad esempio la famiglia e l'origine, che non sono presenti nel termine prima lingua. Madrelingua non è sempre corretto, dato che i bambini apprendono la loro prima lingua non soltanto dalle rispettive madri e qua-

lora crescano in un ambiente familiare plurilingue, possono acquisire contemporaneamente più di una (due o più) prime lingue. ‘Native language’ o ‘heritage language’ sono altri termini che possono essere impiegati in questo senso e che si possono associare al senso di appartenenza e di identificazione con un gruppo. Si è visto che la variante linguistica attraverso la quale un individuo definisce la propria appartenenza a un gruppo non è necessariamente la prima lingua, bensì anche una variante acquisita in un momento successivo.” (Consiglio d’Europa 2007:51)

La prima lingua è innanzitutto la lingua con la quale le persone di riferimento entrano in contatto con il bambino prima e dopo la sua nascita. Se le persone di riferimento parlano lingue diverse, il bambino potrà avere anche più di una prima lingua. Ma tali lingue verranno apprese al di fuori di un vero contesto didattico. L’acquisizione della prima lingua avviene soprattutto attraverso l’input linguistico che il bambino riceve interagendo con le persone di riferimento e l’ambiente in cui è inserito. Apeltauer 1997 ritiene che questo input ammonti – considerando i primi tre anni di vita del bambino – a circa 9.000 ore.

Tuttavia, anche l’acquisizione della prima lingua rappresenta un processo che non si conclude mai. Infatti, anche nell’età adulta, ad esempio, quando si comincia una nuova attività lavorativa, si possono imparare tanti nuovi vocaboli e d’altra parte, a prescindere dal vocabolario, la lingua che si utilizza nei contesti lavorativi è diversa dalla lingua di uso quotidiano. Tuttavia, per quanto riguarda la competenza raggiunta nella prima lingua, possiamo affermare che la prima lingua viene parlata in modo ‘perfetto’. Nel 2001 Klein ha spiegato che cosa si debba intendere con ‘perfetto’:

“Con ‘perfetto’ non intendiamo che il patrimonio linguistico abbia raggiunto il suo punto più alto; non si può affermare che ogni tedesco all’età di quattordici anni parli come parlava Goethe a quaranta; ciò che si intende è che ogni individuo normale a partire dalla pubertà ha un livello di padronanza della lingua che non si distingue sensibilmente rispetto a quello dell’ambiente sociale in cui l’individuo è inserito. In questo senso la padronanza linguistica di un operaio generico con un vocabolario attivo di 500 parole e una sintassi semplice ma corretta è ‘perfetta’, mentre non lo è la padronanza di un ricercatore straniero di Goethe che utilizzi attivamente 5.000 parole e si esprima con una sintassi altamente complessa, talvolta finanche scorretta, e un accento molto forte.” (Klein 2001:604 s.)

Pertanto quando si cerca di definire l’apprendimento della prima lingua rispetto ai tre fattori citati, dobbiamo ricordare che si tratta di un processo che si svolge al di fuori di un contesto didattico, che comincia già prima della nascita e conduce a una padronanza ‘perfetta’ della lingua.

Al contrario, una lingua straniera deve essere imparata. Ciò per lo più avviene in un arco temporale piuttosto limitato (ad esempio tre ore di lezione a settimana) all'interno di istituzioni come la scuola o una scuola di lingue e in un'età in cui l'acquisizione della prima lingua è un processo già molto avanzato. Un fattore importante nello studio di una lingua straniera è anche costituito dal fatto che questa lingua nella maggior parte dei casi non viene parlata nell'ambiente in cui l'individuo vive. Per questo motivo, rispetto all'apprendimento della prima lingua, lo studio della lingua straniera spesso viene vissuto come 'innaturale'. Quando s'impara una lingua straniera, l'input linguistico spesso è oggetto di semplificazione e didatticizzazione. Tali circostanze di norma fanno sì che le lingue straniere non siano poi padroneggiate in modo così 'perfetto' come la prima lingua.

Ma a questo punto ci chiediamo come possiamo catalogare il concetto di seconda lingua, che è il tema principale della nostra trattazione. Questo è in realtà il concetto più difficile da definire. Si potrebbe pensare che si tratti della lingua che viene studiata o appresa come seconda lingua. Ma non è sempre così.

Di norma una seconda lingua viene appresa dopo la prima lingua, a partire da un'età di quattro anni o anche più tardi. McLaughlin 1984 e Klein 2010, nel caso dell'apprendimento di due lingue nei primi tre anni di vita, parlano di un *apprendimento della prima lingua bi linguale* e, nel caso in cui esso avvenga più tardi, di *apprendimento della seconda lingua successivo*.

Molto importante ai fini della distinzione tra lingua straniera e seconda lingua è il fatto che l'apprendimento della seconda lingua avviene nella cultura della lingua di arrivo (cfr. Henrici/Vollmer 2001:8), nel senso che la seconda lingua viene appresa nella regione in cui essa viene parlata. Ciò significa anche che la seconda lingua ha un altro valore rispetto a un'eventuale lingua straniera, in quanto la sua conoscenza ha un effetto sulla possibilità di vivere e di 'sopravvivere' in tale cultura di arrivo. Rösler afferma che si può parlare di seconda lingua solo laddove questa giochi un ruolo ai fini dell'acquisizione, del mantenimento e del cambiamento dell'identità dei discendenti e che (...) sia immediatamente utile per comunicare (Rösler 1994:8).

Per quanto riguarda il fattore 'presenza di un contesto didattico' l'apprendimento della seconda lingua non è un processo così univoco come l'apprendimento della prima lingua e lo studio di una lingua straniera. Di solito tale apprendimento avviene senza la presenza di un insegnante. Tuttavia, se diamo un'occhiata a quanto avviene nei diversi sistemi scolastici, vediamo che spesso ci sono lezioni di sostegno o addirittura classi speciali dedicate a coloro i quali studiano una seconda lingua. In ogni caso, anche quando una lezione è tenuta nella seconda lingua, si deve partire dal presuppo-

sto che la maggior parte delle competenze linguistiche sono state acquisite al di fuori di una formazione specifica per la seconda lingua e cioè attraverso l'interazione con parlanti di questa lingua.

Nemmeno il fattore 'competenza', se riferito alla seconda lingua, può essere individuato in modo altrettanto chiaro come quando è riferito alla prima lingua. Infatti ci sono studenti di seconda lingua la cui competenza non differisce da quella degli studenti di prima lingua. D'altra parte ci sono studenti di seconda lingua che raggiungono solo competenze parziali.

Allo scopo di sintetizzare queste osservazioni preliminari, possiamo ricorrere a un modello che permette di definire i concetti di prima lingua, seconda lingua e lingua straniera considerando i fattori 'momento in cui avviene l'apprendimento', 'presenza di un contesto didattico' e 'livello di competenza':

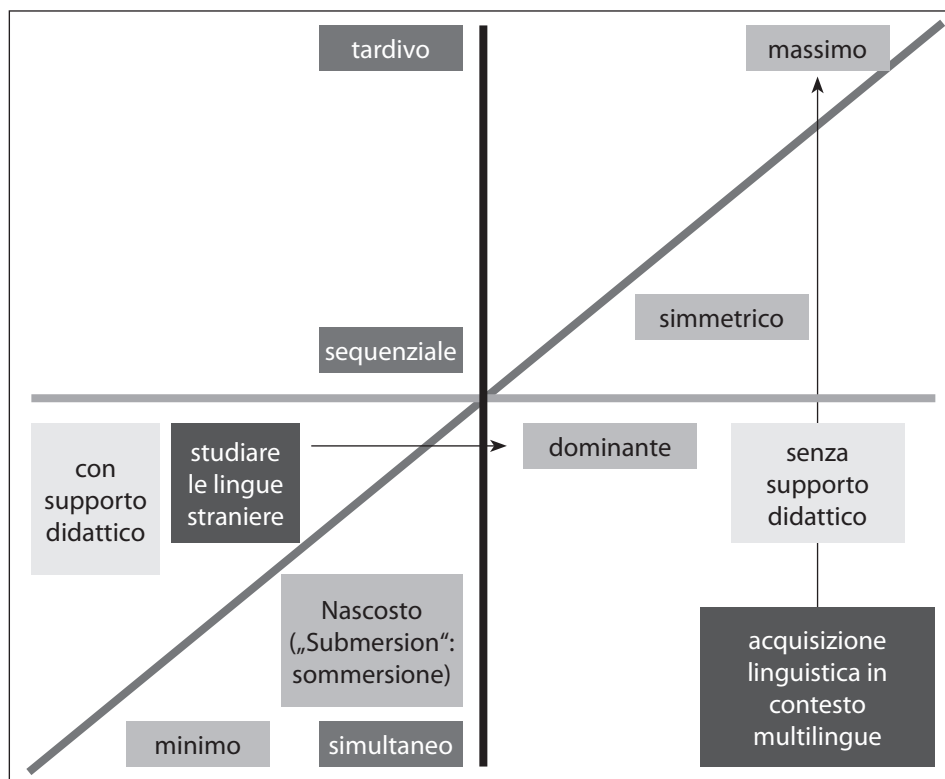


Fig. 1: Studio della lingua straniera e apprendimento multilingue della prima lingua nelle dimensioni del bilinguismo e del plurilinguismo (secondo Bausch 2007:440-442; preso da Boeckmann 2010)

Pertanto, non sempre è semplice distinguere i concetti di prima lingua, seconda lingua e lingua straniera, pertanto non sempre si possono distinguere gli uni dagli altri. Il concetto di seconda lingua è quello più difficile da definire, in quanto richiede altri fattori, sui quali conviene fare luce.

2. Forme di apprendimento della prima e della seconda lingua

Già tentando di definire i concetti di prima lingua, seconda lingua e lingua straniera ci siamo accorti che i confini tra essi sono alquanto labili e che vi sono diverse forme di acquisizione sulle quali a questo punto pare opportuno soffermarsi per ottenere maggiore chiarezza.

Se l'apprendimento della lingua avviene solo in *una lingua*, si parla di *apprendimento linguistico monolinguale*. Si tratta di un processo che avviene nella maggior parte dei bambini i cui genitori parlano la stessa lingua e non sono emigrati in un paese di lingua diversa.

Di *apprendimento bilingue o plurilingue della prima lingua* (detto anche *apprendimento simultaneo della seconda lingua*) si parla quando due o più lingue vengono apprese in modo contemporaneo dalla prima infanzia, dunque prima della conclusione del quarto anno di vita (si veda sopra).

Si definisce *apprendimento successivo della seconda lingua* l'acquisizione di una seconda lingua dopo il compimento del quarto anno di vita. Questa modalità di acquisizione ad esempio si riscontra spesso nei bambini provenienti da famiglie di immigrati, che entrano in contatto con la lingua parlata nella regione soltanto quando cominciano a frequentare le istituzioni scolastiche. Nella scuola dell'infanzia o nella scuola la lingua da apprendere è la lingua della maggioranza, la quale spesso diventa anche la lingua dominante. In considerazione del fatto che in molti casi l'apprendimento della lingua scritta avviene solo in questa lingua e gli ambiti della vita nei quali tale lingua viene utilizzata aumentano sempre più, spesso si arriva a una cosiddetta *bilinguità transitoria*. Ciò significa che la prima lingua, così fortemente caratterizzata nella prima infanzia dopo un po' di tempo è meno caratterizzata della seconda lingua, in quanto determinati atti linguistici, che ad esempio vengono appresi a scuola, non sono o non possono essere espressi in modo così spontaneo nella prima lingua. Quella che in origine era la lingua dominante, nel caso di una bilinguità transitoria, diventa la lingua debole e viceversa (cfr. Apeltauer 1997).

Il fatto che una lingua sia percepita come lingua dominante e l'altra lingua come lingua più debole è una circostanza che riguarda la maggior parte delle persone bilingui. Il fenomeno prende anche il nome di *bilinguismo normale*. In molti casi queste persone hanno acquisito la seconda lingua in modo successivo, vale a dire dopo il quarto anno di vita.

Soltanto in pochi casi ci si trova di fronte a una *bilinguità equilibrata*, nella quale il soggetto padroneggia molto bene entrambe le lingue – quasi senza distinzione. A questa bilinguità arrivano per lo più persone che hanno appreso le due lingue simultaneamente. Queste persone, come del resto i *normali bilingui*, sono in grado di passare senza problema alcuno da una lingua all'altra, senza incontrare alcun limite espressivo; il fenomeno è noto come *Code-Switching* (cfr. Apeltauer 1997).

Quando l'acquisizione di una seconda lingua e lo studio di una lingua straniera avvengono in età adulta, può senz'altro accadere che la lingua sia imparata molto bene. Tuttavia è anche possibile che le competenze linguistiche non vengano formate in modo sufficientemente forte – ciò varia in funzione dell'importanza che la lingua riveste per la persona.

3. Condizionamenti negativi nell'acquisizione della seconda lingua

Si deve registrare che soprattutto nelle regioni con una tradizione plurilinguistica nelle quali si sono verificati conflitti etnici e molto spesso anche linguistici, l'acquisizione di due o più lingue viene considerata in modo critico. D'altra parte, però, anche al di fuori di queste regioni multilingui per molto tempo intorno al fenomeno dell'apprendimento della seconda lingua si sono addensate alcune concezioni alquanto ostinate. Tra queste, ad esempio, l'idea secondo la quale il plurilinguismo sarebbe una condizione eccezionale, o che nelle persone poliglote il fenomeno del code-switching sia un segno di incompetenza, o ancora che i bambini che acquisiscono più lingue subiscano una sorta di stress. Tali concezioni oggi sono state smentite. In realtà, sia nei bambini che crescono in un contesto multilingue che in quelli che appartengono a una realtà monolingue si possono presentare alcuni problemi di apprendimento che devono essere identificati. A questo punto ci pare opportuno trattare un fenomeno che spesso viene designato come *semilinguismo*. Questo termine fu coniato sul finire degli anni Sessanta da Hansegård (cfr. Hansegård 1968), ma dovrebbe essere utilizzato con cautela. Nei paesi di lingua tedesca esso è stato tradotto con il termine tedesco di (*dop-*

pelte) *Halbsprachigkeit*, anche se si deve sottolineare che l'una o le due lingue non vengono padroneggiate in funzione dell'età, mentre la 'Halbsprachlichkeit' (semibilinguità, N.d.T.) si riferisce solo alle competenze linguistiche cognitivo-accademiche.

A un tale semilinguismo si può arrivare ad esempio all'inizio della frequenza scolastica, quando per alcuni bambini bilingui quella che prima era la lingua più forte si trasforma nella più debole e viceversa (cfr. sopra 'bilinguismo transitorio'). In alcuni casi questa repentina inversione può far sì che le due lingue non si sviluppino in armonia con l'età e che si manifesti una sorta di (doppio) semilinguismo, quale ridotta capacità linguistica sia nella prima che nella seconda lingua. Alcuni sintomi di ciò possono essere un vocabolario limitato, una pronuncia non corretta, la commistione di entrambi i sistemi linguistici, etc.

Soprattutto il cosiddetto *semilinguismo doppio* spesso viene diagnosticato dagli insegnanti con difficoltà, in quanto essi di norma dispongono solo di conoscenze in una delle due lingue del bambino. Inoltre, anche nel caso in cui vi sia un sospetto di semilinguismo, non si dovrebbero perdere di vista le competenze del bambino. Spesso l'insegnante si accorge di problemi che riguardano il lessico e la sintassi. Tuttavia, se si dovessero contare tutte le parole di cui il bambino che cresce in un ambiente bilingue dispone nelle sue due lingue, si potrebbe constatare che di norma il bambino bilingue conosce più parole dei bambini monolingui della sua stessa età. Pertanto è importante fare attenzione e utilizzare la parola con estrema cautela, dato che essa spesso restituisce un'immagine distorta del grado di sviluppo e delle capacità espressive di un bambino bilingue.

Una buona possibilità per evitare il semilinguismo è rappresentata dalla conservazione e dalla cura della prima lingua dei bambini nelle lezioni tenute nella loro rispettiva lingua (cfr. de Cillia 1998).

4. Teorie sull'acquisizione della prima e della seconda lingua

Per concludere cercheremo di occuparci brevemente di alcune teorie relative all'acquisizione della prima e della seconda lingua. Negli ultimi anni diversi studiosi hanno approfondito il tema dell'acquisizione linguistica e successivamente quello dell'apprendimento della seconda lingua. Tali ricerche hanno condotto a diverse teorie sull'acquisizione linguistica.

Una questione posta a fondamento di queste teorie è rappresentata dal fatto se l'acquisizione della lingua sia un fenomeno innato o appreso. I rappresentanti del cosiddetto *Nativismo*, come ad esempio Noam Chomsky (cfr. Chomsky 1959) partono dal presupposto che possediamo un meccanismo innato di acquisizione linguistica. Dall'altra parte i *cognitivist* come Jean Piaget (cfr. Piaget 2003) ritengono che l'acquisizione della lingua dipenda dallo sviluppo cognitivo. A loro volta, i rappresentanti dell'*Interazionismo*, tra cui possiamo annoverare Jerome Bruner (cfr. Bruner 2002), ritengono che le prime interazioni tra il bambino e la persona o le persone di riferimento siano fondamentali ai fini dell'apprendimento linguistico. Tutte queste teorie erano in grado di affermare importanti verità sull'acquisizione linguistica; per questo motivo gli approcci integrativi, come ad esempio quello descritto da Barbara Zollinger nel 2000 e da Hans-Joachim Motsch nel 1995, cercano di considerare contemporaneamente le diverse teorie.

A questo punto vorrei occuparmi più da vicino delle teorie sull'acquisizione della seconda lingua e della lingua straniera. In questo settore erano determinanti soprattutto tre ipotesi. Non esiste una teoria unitaria sull'apprendimento della lingua, cosa che va ricondotta al fatto che l'acquisizione della seconda lingua viene osservata dal punto di vista di diverse discipline e da diversi approcci teorici che a loro volta utilizzano dati diversi. È bene però ricordare che dalle tre 'grandi' teorie riceverete interessanti informazioni sui processi posti alla base dell'acquisizione della seconda lingua.

5. L'ipotesi contrastiva

Nell'ambito della cosiddetta *Ipotesi contrastiva*, formulata nel 1947 da Fries e portata avanti nel 1957 da parte di Lado, la prima e la seconda lingua si trovano l'una di fronte all'altra. Al centro di tale ipotesi non vi è il soggetto che acquisisce la lingua, bensì entrambi i sistemi linguistici, i quali sono caratterizzati da aspetti comuni e divergenze. I rappresentanti di questa ipotesi, orientati su posizioni behavioristiche, partono dal presupposto che il comportamento linguistico viene influenzato da determinate abitudini che essi chiamano *habits*. Si ritiene che nella prima lingua siano già stati acquisiti gli *habits* che dovranno poi essere trasferiti nel caso in cui si apprenda una seconda lingua. Al tempo spesso si ritiene che tutte le strutture che si assomigliano nella prima e nella seconda lingua siano facili da acquisire e che si verifichi una sorta di *transfer positivo*. Per esemplificare, la struttura italiana '*Abito in Italia.*' potrebbe essere tranquillamente trasferita alla struttura tedesca '*Ich wohne in Italien.*' Tuttavia,

un problema emerge quando si intende esprimere la propria età, dato che in italiano l'età si dovrebbe rendere con il verbo *avere* (haben): '*Ho 12 anni.*', mentre in tedesco si usa il verbo *essere*, *sein*: '*Ich bin 12 Jahre alt.*' (Sono vecchio 12 anni). Un trasferimento scorretto che si basi su questa struttura, viene chiamato *transfer negativo*.

Il fatto che si verificano questi tipi di transfer è dimostrato da diverse indagini, sebbene tuttavia non tutti gli errori che si presentano possano essere spiegati secondo l'ottica del transfer negativo.

D'altra parte sarebbe di certo semplicistico affermare che le strutture simili facilitano l'acquisizione di un'altra lingua mentre le strutture diverse la rendono più difficile. I dati empirici, ad esempio quelli provenienti da studenti di lingua tedesca che imparano il neerlandese, ci mostrano che anche una carenza dal punto di vista contrastivo può determinare tutta una serie di difficoltà.

Tuttavia l'ipotesi contrastiva non prende in considerazione nemmeno i cosiddetti *errori intralinguali*. Gli errori intralinguali sono errori che ad esempio si presentano quando alcune strutture già acquisite nella lingua di arrivo vengono trasferite ad altre strutture della stessa lingua, che di per sé non corrispondono alle prime. Altri errori intralinguali si determinano ad esempio quando alcune forme più complesse vengono semplificate o ridotte.

A tale proposito si osserva che l'ipotesi contrastiva non è sufficiente quale unica ipotesi relativa all'acquisizione della seconda lingua; essa tuttavia spiega il motivo per cui ha senso conoscere le strutture della prima lingua dei discendenti, in quanto ciò aiuta a riconoscere le possibili fonti degli errori.

6. L'ipotesi dell'identità

L'*ipotesi dell'identità*, formulata alla fine degli anni Sessanta da Dulay e Burt, si basa sui dati di soggetti che hanno appreso la seconda lingua al di fuori di un contesto didattico. Attraverso tali dati Dulay e Burt hanno mostrato che solo pochi errori che gli studenti fanno nella loro seconda lingua, sono da ricondurre a un grande contrasto con la prima lingua. I dati piuttosto facevano capire che decisive ai fini degli errori erano le strutture della lingua di arrivo.

In seguito Dulay e Burt svilupparono la teoria secondo la quale il processo di apprendimento della seconda lingua sarebbe il risultato di determinate strategie psichiche rintracciabili sia nella prima che nella seconda lingua; per questa ragione l'ipotesi da essi formulata prese il nome di ipotesi dell'identità.

Alcune strategie come la semplificazione di strutture linguistiche complesse o l'iper-generalizzazione di determinate regole (ad esempio l'applicazione delle desinenze del preterito regolare anche ai verbi irregolari **er gebte* al posto di *er ging*) si riscontrano sia nell'acquisizione della prima lingua sia in quella della seconda.

Al centro dell'attività di ricerca ora per la prima volta vi era il soggetto e non solo le strutture linguistiche.

Questa ipotesi comunque non permetteva di rendere ragione di tutti i transfer messi in evidenza dall'Ipotesi contrastiva; per questo motivo si può affermare che le due ipotesi si completano a vicenda, mentre non è possibile escludere anche altri processi di apprendimento.

7. L'ipotesi interlinguale

Nel 1972 Selinker sviluppò – anch'egli sulla base di dati empirici – l'*Ipotesi interlinguale*. Diversamente da Dulay e Burt, egli partì dal presupposto che l'acquisizione della prima lingua, l'acquisizione della seconda lingua e quella della lingua straniera, su cui si concentrava il suo lavoro, dovessero distinguersi nettamente l'una dalle altre in quanto i risultati sono alquanto diversi. Secondo lo studioso, le differenze sono dovute al fatto che nel caso dell'acquisizione della prima lingua, viene attivata una *struttura linguistica latente*, mentre nel caso dell'apprendimento della L2 dopo la pubertà (le sue ricerche riguardano questa fase dello sviluppo) viene attivata una *struttura psichica latente*, che può essere impiegata in termini generali per la soluzione di problemi e che non viene attivata in modo specifico per le strutture linguistiche. In questa struttura Selinker integra sia i processi di apprendimento ipotizzati dalla Teoria contrastiva sia quelli della Teoria dell'identità. Egli inserisce inoltre le strategie finalizzate all'acquisizione di strutture della lingua di arrivo e strategie comunicative che consentono ai discenti di agire con successo nella loro modalità comunicativa.

Con Selinker la lingua di partenza degli studenti riceve per la prima volta un suo status che si muove tra prima lingua e seconda lingua, può essere instabile e talvolta, per determinati ambiti, rimanere fermo (fossilizzazione) ma che comunque si sviluppa costantemente in direzione della lingua da apprendere.

Sulla base dell'Ipotesi interlinguale gli esperti di didattica delle lingue ritengono che se la lezione viene condotta in modo ottimale, qualsiasi contenuto può essere insegnato. Ma a tale proposito oggi non ci sono risultati dimostrati a livello scientifico.

8. Conclusioni

Nel presente contributo si è potuto dare solamente un saggio degli aspetti teorici relativi all'acquisizione della seconda lingua e delle difficoltà che s'incontrano quando si intendano denominare le diverse forme dell'acquisizione linguistica. Ciò è dovuto anche al fatto che quello dell'apprendimento della seconda lingua è un campo molto eterogeneo. Gli insegnanti che svolgono la loro attività in classi plurilingui hanno comunque la necessità di conoscere in modo più approfondito i processi coinvolti nell'acquisizione della seconda lingua e della lingua straniera e dovrebbero essere sensibilizzati alle diverse situazioni in cui ha luogo l'apprendimento nei bambini plurilingui. Da parte nostra speriamo di aver posto la prima pietra sul cammino che condurrà ad allargare tali conoscenze.

Bibliografia

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (a cura di): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5., unveränderte Aufl. Tübingen u. Basel: Francke Verlag, 439-445.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel u. München: Langenscheidt.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern et al.: Verlag Hans Huber.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Skinner's "Verbal Behavior". In: *Language* 35, 26-58.
- Cillia, Rudolf de (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (a cura di): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (a cura di): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Hansegård, Nils Erik (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Henrici, Gert/Vollmer, Helmut Johannes/Finkbeiner, Claudia/Grotjahn, Rüdiger/Schmid-Schönbein, Gisela/Zydati, Wolfgang (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: *ZFF* 12 (2), 1-145.

- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (a cura di): *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 604-616. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Wolfgang (2010): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, 3., unveränderte Aufl. Königstein/Ts.: BeltzAthenäum.
- Krashen, Stephen (2003): *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH, et al.: Heinemann.
- McLaughlin, Barry (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1: Preschoolchildren. Hillsdale, N. J.
- Motsch, Hans-Joachim (1995): Emotionales Lernen in der Sprachtherapie – Luxus oder Notwendigkeit? In: *Logos Interdisziplinär*, 3(4), 152-261.
- Lado, Robert (1969): *Modernier Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim et al.: Beltz.
- Pinker, Steven (1998): *Der Sprachinstinkt – wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Zollinger, Barbara (2000): *Spracherwerbsstörungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Competenze linguistiche di base e azioni linguistiche

Maike Prestin/Angelika Redder

(tradotto dal tedesco)

La lingua costituisce una forma dell'agire umano, più precisamente una forma di azione complessa che inoltre nel corso della storia viene di volta in volta adattata alle mutevoli condizioni dell'agire sociale. L'agire linguistico è sempre un fenomeno interattivo, nel senso che è funzionale e dunque 'vivo' solo tra il parlante e l'ascoltatore; esso serve ai loro bisogni comunicativi.

Al fine di padroneggiare bene e con disinvoltura la 'lingua', questo mezzo comunicativo, per gestire la varietà di una lunga serie di finalità pratiche, i parlanti devono impadronirsi di un complesso ventaglio di competenze linguistiche. Nel parlare concreto, nella prassi linguistica in generale, queste competenze sono attivate simultaneamente. Tuttavia, ai fini dell'analisi, appare adeguato tenerle separate in modo sistematico. Al fine di identificare con metodo in quale dimensione ad esempio tale funzionalità simultanea delle competenze linguistiche non si attivi in un parlante o in una parlante oppure se intere dimensioni non siano sviluppate in modo sufficiente, è necessario identificare dal punto di vista teorico le varie competenze collegate all'agire linguistico e le rispettive interrelazioni. Molte indagini condotte fino ad oggi sulle conoscenze linguistiche e sullo sviluppo linguistico si sono concentrate solo su alcuni ambiti linguistici, quali il vocabolario (lessico) e la grammatica nonché i suoni e le lettere, per il semplice motivo che essi si collocano sulla superficie della lingua stessa. Tuttavia, in questo modo le competenze in termini di agire linguistico che ci aspettiamo dai componenti della società si trovano ad essere pesantemente ridotte. Il concetto di *competenze linguistiche di base* (Ehlich 2005) cerca invece di adeguarsi alla complessità della lingua e rappresenta le dimensioni di un intero ventaglio di requisiti nonché le interrelazioni esistenti tra loro. L'apprendimento della lingua si presenta come apprendimento delle diverse competenze nel gioco delle loro reciproche relazioni e alla luce delle interazioni con gli adulti di riferimento o tra i bambini stessi, a partire dalla nascita, a contatto con una o due prime lingue (Garlin 2008; Komor 2010; Leimbrink 2010).

Dal punto di vista di questo tipo di approccio pragmatico, le competenze linguistiche di base, che verranno perfezionate viepiù fino alla giovinezza, sono le seguenti:

- competenza fonica [phon: *greco* suono, tono, voce]
- competenza pragmatica I e II [pragma: *greco* azione]
- competenza semantica [sēmantikós *greco* indicativo; semantica: teoria dell'indicare]
- competenza morfologico-sintattica [morphé: *greco* forma; *lat.* logos: discorso, ragione; *syntaxis*: *greco* mettere insieme]
- competenza discorsiva [discursus: *lat.* circolazione, rapporto, dialogo]
- competenza letterale I e II [littera: *lat.* lettera]

Per una maggiore comprensione di questi concetti riportiamo di seguito le osservazioni alquanto pregnanti dello stesso Ehlich (2005, 2008a, 2008b). Le citazioni dei seguenti capitoli 1 e 2 sono copie delle pubblicazioni BMBF (vol. 11 e vol. 29/I+II della collana “Empirische Bildungsforschung” (Ricerca empirica sulla formazione), scaricabili gratuitamente (i riferimenti precisi si trovano nell'indice alla voce Ehlich 2005a e Ehlich et al. 2008a, b). Nel §1.3 si descrive sinteticamente come si configura l'apprendimento delle competenze linguistiche di base negli studenti di tedesco come seconda lingua (In: Ehlich 2008b, capitoli 7-10).

1. Breve rassegna sulle competenze linguistiche di base

L'esiguo elenco presentato da Ehlich è il seguente (2005:12):

1. *competenza fonica ricettiva e produttiva* (distinzione e produzione dei suoni, comprensione e produzione di strutture soprasegmentali e prosodiche nella lingua di arrivo, discriminazione paralinguistica e produzione);
2. *competenza pragmatica I* (dal modo in cui la lingua viene usata dagli altri parlanti riconoscere i loro obiettivi in termini di azione e reagire in modo corrispondente, nonché utilizzare la lingua in modo da raggiungere i propri obiettivi);
3. *competenza semantica* (determinare in modo ricettivo e produttivo l'assegnazione delle espressioni linguistiche a elementi di verità e di immaginazione);
4. *competenza morfologico-sintattica* (perfezionamento della capacità di comprendere e produrre forme linguistiche complesse, combinazioni di forme e parole nonché combinazioni con le frasi e tra le frasi);
5. *competenza discorsiva* (acquisire strutture della cooperazione linguistica formale; capacità nell'ambito del parlare egocentrico e in accompagnamento dell'azione e

di cooperazione linguistica nel contesto dell'agire azionale, capacità di narrare e di costruire in modo comunicativo mondi ludici e di fantasia);

6. *competenza pragmatica II* (la capacità di riconoscere il collocamento dei riferimenti all'azione in diversi ambiti sociali della realtà e di utilizzare in modo mirato i metodi adeguati per esercitare un'influenza comunicativa su tali ambiti della realtà);
7. *competenza letterale* (riconoscimento e produzione di segni linguistici, trasposizione dei prodotti linguistici orali in prodotti scritti e viceversa; sviluppo di grafia, capacità di lettura, ortografia e testualità scritta, costruzione e ampliamento della consapevolezza linguistica).

Le competenze linguistiche descritte da Ehlich comprendono, soprattutto per quanto riguarda le competenze di base discorsive e pragmatiche, capacità che finora sono state ampiamente trascurate. D'altra parte praticamente non esistono strumenti di rilevazione o programmi di sostegno (Redder et al. 2010, capitoli 3-5). Le competenze di base discorsive costituiscono condizioni necessarie per poter agire con gli altri soggetti della comunicazione; si tratta della capacità di un parlante di immedesimarsi nel ruolo dell'interlocutore e dell'interlocutore di sintonizzarsi sul pensiero del parlante, di percepirsi entrambi come partner nella reciproca interazione, etc; pertanto non si tratta di determinate capacità discorsive o orali, bensì della loro base interattiva. Nei mezzi della comunicazione di massa oggi spesso si sente parlare della '*theory of mind*' vale a dire della capacità cooperativa sulla base dei neuroni a specchio umani. La suddivisione parziale in competenze di base (abbreviazione: *CP*) I e II si deve alla circostanza che il nostro agire linguistico oggi si trova a essere influenzato da determinate condizioni istituzionali di azione; talvolta esso è totalmente modificato e destrutturato al punto che per uno sviluppo biografico di bambini e giovani il passaggio dall'istituzione famiglia a quella della scuola per l'infanzia e poi alle istituzioni formative, deputate a preparare il cammino verso tante istituzioni sociali, ha esattamente a che fare con tali modifiche delle capacità.

2. Determinazione più precisa delle competenze linguistiche di base

Nel primo volume sul quadro di riferimento, volume che svolge una funzione introduttiva, Ehlich/Bredel/Reich espongono le CB nel modo seguente:

“L’obiettivo della diversificazione dell’agire linguistico secondo le competenze di base consiste nell’intendere la lingua come strumento generale dell’azione sociale e in particolare nel rendere visibili quelle parti che finora nella ricerca hanno ricevuto relativamente poca attenzione.

La distinzione delle competenze di base è una distinzione di tipo analitico. Nella realtà dell’agire linguistico le singole competenze di base sono collegate le une alle altre, esse dunque interagiscono tra loro. Ciò è importante sia per l’acquisizione che per lo sviluppo della lingua. L’apprendimento della lingua avviene effettivamente quando le diverse competenze agiscono simultaneamente fino a determinare un agire linguistico completo. Le competenze di base sono determinate nel modo seguente:

La *competenza di base fonica* costituisce la base imprescindibile per la comunicazione linguistica in ambito non letterale, dunque orale. Se non ci si impadronisce di essa non si può nemmeno acquisire la lingua parlata nel suo complesso. La competenza di base fonica comprende la percezione, la distinzione e la produzione di suoni, sillabe e parole nonché la comprensione e produzione nella lingua di arrivo di strutture intonatorie trasversali (ad esempio prosodia lessicale ed espressiva). L’apprendimento delle competenze foniche viene preparata già nella fase prenatale e di norma si conclude entro i primi anni di vita.

La *competenza pragmatica di base I* costituisce la base comunicativa per l’apprendimento della lingua. Essa si forma innanzitutto durante la prima interazione del bambino con le persone di riferimento a lui più vicine (soprattutto i genitori e i fratelli). Attraverso la lingua utilizzata dalle persone con cui interagisce, il bambino impara a riconoscerne gli obiettivi che guidano le loro azioni; in tal modo egli comprende come può utilizzare la lingua ai fini del raggiungimento dei propri scopi. Il bambino apprende *modelli elementari di azione linguistica*. Un ambito molto interessante della competenza pragmatica di base I è dato dallo sviluppo di una ‘Teoria dello spirito’ e dalla traduzione pratica di tale teoria: crescendo il bambino impara a distinguere tra la sua prospettiva e quella del suo interlocutore e a impostare in modo coerente il suo agire linguistico. Egli impara a conoscere e a utilizzare i mezzi linguistici che possono guidare tali azioni. Questa capacità ad esempio gioca un ruolo molto importante nella *comunicazione orientata all’interlocutore*.

La *competenza semantica di base* riguarda il vasto ambito dell’acquisizione lessicale, ma anche la costruzione del significato e la trasposizione dei significati (nel caso delle *metafore* e delle *espressioni idiomatiche*), nonché la ricerca dei significati delle frasi che emergono attraverso l’interazione tra i significati delle singole parole e la combinazione delle parole nella frase stessa. La produzione delle prime parole comincia all’età di circa un anno, mentre in determinati ambiti (ad esempio termini tecnici, metafore) la differenziazione del

vocabolario dura fino all'età scolare e all'età adulta. Sulla dinamica dell'acquisizione del significato delle frasi in pratica non sappiamo ancora nulla.

Con *competenza morfologico-sintattica di base* si intende il settore che per tradizione viene chiamato grammatica. L'acquisizione di queste competenze varia in funzione delle peculiarità delle singole lingue. Per quanto attiene alla lingua tedesca, possiamo affermare che il bambino nel corso dei primi sei anni di vita acquisisce competenze fondamentali, nell'ambito della sintassi (ad esempio la posizione delle parole in una espressione) nonché nel settore della morfologia (formazione di nuove parole (*Kind – kindlich*)¹ e formazione di forme lessicali attraverso la *flessione* (*kommst*)²). L'acquisizione di fenomeni sintattici più complessi (come il passivo) avviene invece in parte nel periodo scolare.

La *competenza discorsiva di base* riguarda innanzitutto le strutture fondamentali della cooperazione linguistica formale (processo del cambiamento del parlante), senza la quale l'interazione diadica non può riuscire. Questi processi vengono esercitati già nel primo anno di vita, in una situazione preverbale, e si differenziano completamente durante l'età scolare (organizzazione del cambiamento del parlante all'interno delle istituzioni). La competenza discorsiva di base comprende, oltre all'acquisizione di queste strutture prevalentemente formali, la capacità di porre in essere un'interazione linguistica complessa e orientata a determinati scopi. La costruzione comunicativa di mondi ludici consente così di effettuare delle sperimentazioni con bambini coetanei. Un ambito centrale della competenza discorsiva di base è rappresentato dall'acquisizione di capacità narrative, la quale comincia circa all'età di tre anni e viene sviluppata durante la stagione scolare, anche grazie ai compiti scritti nei quali si chiede all'alunno di raccontare qualcosa.

La *competenza pragmatica di base II* comprende le competenze pragmatiche del bambino che acquistano importanza con il suo ingresso nelle istituzioni formative (solitamente l'asilo nido, poi la scuola per l'infanzia e in seguito la scuola). Essa si distingue in modo sistematico dalla competenza pragmatica di base I, la quale è orientata alla comunicazione soprattutto nel contesto familiare. La competenza pragmatica di base II comprende ad esempio la capacità del bambino di distinguere tra lo scopo di una *domanda posta dall'insegnante* durante la lezione e lo scopo di una domanda dei genitori a casa o di altri bambini al parco giochi. L'acquisizione di strumenti linguistici adeguati che possono essere impiegati nei diversi ambiti della realtà sociale rappresenta per il bambino un importante passo del suo sviluppo linguistico. Ciò implica che laddove tale acquisizione non riesca, ci saranno notevoli difficoltà.

La *competenza letterale di base* riguarda le capacità preletterali e l'ingresso del bambino nel mondo della lingua scritta. Si tratta innanzitutto di riconoscere e produrre segni scritti – si comincia per lo più nell'età prescolare – nonché della trasposizione di prodotti linguistici orali in prodotti scritti e viceversa, ma anche delle prime esperienze con i testi (testi che vengono letti e relativa discussione).

1 Le autrici citano l'esempio del sostantivo tedesco 'Kind' (bambino) che con l'aggiunta del suffisso 'lich', si trasforma nell'aggettivo 'kindlich' (infantile) (N.d.T.).

2 La forma 'kommst' è la seconda persona singolare del presente indicativo del verbo 'kommen' (venire). Essa si ottiene aggiungendo la desinenza 'st' al tema verbale 'komm' (N.d.T.).

La *competenza letterale di base* comprende il riconoscimento e l'uso di strutture ortografiche. Anche lo sviluppo della consapevolezza linguistica, stimolato dall'esercizio della scrittura, si inserisce nell'alveo della competenza letterale di base II.”
(Ehlich/Bredel/Reich 2008:19-21)

Queste considerazioni superano i confini della breve panoramica che si voleva effettuare e rendono manifesto il fatto che nel caso delle competenze che si acquisiscono anche durante l'età scolare si ha a che fare con qualcosa che va al di là delle unità linguistiche del tipo 'parola' – accanto al suo significato e alle modifiche morfologiche legate alla flessione e alla combinazione delle parole stesse fino ad arrivare alla frase. Gli atti linguistici e il loro collegamento fino a costruire discorsi e testi risultano sollecitati. E queste unità maggiori dell'agire linguistico sono costituite dalle unità minori, in un rapporto di scambio reciproco. Per questo motivo si deve fare riferimento ancora una volta alla distinzione analitica delle competenze di base:

“Le singole competenze linguistiche che costituiscono l'ampio ventaglio delle competenze sono collegate le une alle altre; esse interagiscono nell'agire linguistico concreto. Un accrescimento delle competenze in singoli settori determina un accrescimento delle competenze in altri settori. Ai fini dello sviluppo delle diverse fasi durante l'acquisizione delle singole competenze di base è necessaria l'acquisizione preliminare di altre competenze di base. Una situazione di stasi o di mancato sviluppo in un settore può essere il sintomo di stasi o mancato sviluppo in altri settori.”
(Ehlich et al. 2008:21)

3. Particolarità riguardanti gli studenti di tedesco come seconda lingua

I bambini che studiano tedesco come seconda lingua (DaZ)³ e parlano un'altra prima lingua (L1) devono superare diversi problemi, per altro ricorrenti, i quali variano in funzione della distanza tra questa L1 e la lingua tedesca. Nei due volumi del quadro di riferimento (Ehlich et al. 2008a; 2008b) ci sono in questo senso diversi contributi, in particolare si fa invio a Hans Reich (2008) in 2008b.

Landua/Maier-Lohmann/Reich invece affrontano nel volume di Ehlich et al. 2008b i problemi specifici riguardanti le singole competenze di base; i lavori di Sultanian/Mihaylov/Reich 2008 fanno riferimento ai problemi di chi parla russo come prima lingua, mentre quelli di Sirim 2008 si riferiscono al turco come prima lingua.

3 DaZ: abbreviazione di *Deutsch als Zweitsprache* (tedesco come seconda lingua, N.d.T.).

Competenza fonica di base

Nell'acquisizione del tedesco i bambini che parlano un'altra lingua come prima lingua devono apprendere nuove distinzioni foniche (dei suoni), non presenti nella loro prima lingua. Ad esempio – a differenza del tedesco – nel turco e nel russo la lunghezza delle vocali, cioè la distinzione in vocali lunghe e vocali brevi, non gioca alcun ruolo. Per intenderci, possiamo citare il rischio di confusione tra i sostantivi *Miete* e *Mitte*⁴; il fatto che nel lavoro di alfabetizzazione si possano presentare altri problemi, è assolutamente comprensibile.

I bambini che parlano turco come prima lingua devono anche impadronirsi della desinenza tedesca -e, il cosiddetto 'schwa' (*Mitte, Lehre, Sonne*); ma non dimentichiamo che anche le combinazioni consonantiche tedesche (soprattutto a inizio di parola) sono per loro un terreno inesplorato.

Per i bambini che parlano russo come prima lingua, il problema si pone ad esempio con la pronuncia glottidale dell' 'h' (*Hase, Haus*); ma si pensi anche vocali anteriori arrotondate come in *Öffnung*.

Un'altra caratteristica che si osserva negli studenti di tedesco come seconda lingua è il trasferimento di strutture sillabiche della lingua di provenienza, cioè l'inserimento di vocali o l'omissione di consonanti.

Competenze pragmatiche I + II

Le competenze pragmatiche (come del resto le competenze discorsive) sono in buona parte indipendenti dalle singole lingue. Per molti studenti di tedesco seconda lingua ci sono determinati domini nei quali la singola lingua trova parziale o totale applicazione, cosicché ci sono determinate azioni che si compiono esclusivamente in famiglia ed altre solo nelle istituzioni. Nella maggior parte dei casi una trasposizione non costituisce un problema. Invece è necessario riflettere sul fatto che ci sono delle discrepanze di tipo culturale tra atti linguistici come il *fare una raccomandazione* e il *contraddire*; tuttavia si osserva che in questo ambito non sono stati ancora fatti studi specifici.

4 Miete (pronunciato con i allungata): affitto; Mitte (pronunciato con i breve): centro (N.d.T.)

Competenza semantica

Sembra che l'acquisizione del patrimonio lessicale da parte degli studenti di una seconda lingua avvenga secondo processi analoghi ma non paralleli. L'ampliamento di determinate aree comunicative può essere intimamente legato alla lingua. D'altra parte è possibile che si verifichino delle trasposizioni in molte aree semantiche. L'ampliamento della cosiddetta 'lingua scientifica quotidiana' costituisce un problema per molti studenti di una seconda lingua; la conseguenza di tutto ciò può consistere in difficoltà all'interno dell'istituzione formativa.

Competenza morfosintattica

Anche nell'acquisizione di questa competenza gli studenti di una seconda lingua si trovano a fronteggiare una simile sequenza di peculiarità in cui s'imbattono i soggetti di madrelingua (espressioni consistenti in una singola parola – in due parole – espressioni più complesse; per lo più completamente molto veloce di questi passaggi nell'apprendimento di tutte le altre lingue). Nella morfosintassi ci possono essere numerosi aspetti che nella prima lingua sono diversi rispetto al tedesco e che per questo motivo non consentono una facile trasposizione: si pensi alla corretta segnalazione del genere (*der Mann, die Frau, das Kind*)⁵, che per questi bambini spesso rappresenta una difficoltà. Una caratteristica del tedesco è il verbo in seconda posizione; i bambini di madrelingua russa conoscono questo fenomeno perché esso esiste anche nella loro lingua, e ciò fa sì che l'apprendimento avvenga in modo molto veloce; ma i bambini di madrelingua turca non sono abituati al verbo in seconda posizione e impiegano più tempo per acquisire questa caratteristica (in turco il verbo è collocato in posizione finale). Anche la famosa 'Satzklammer'⁶ costituisce una peculiarità della lingua tedesca che non esiste nemmeno in lingue dello stesso ceppo, come il neerlandese, il danese o l'inglese.

Competenza discorsiva

Anche le competenze discorsive, al pari di quelle pragmatiche, in larga misura non sono legate alle singole lingue; esse invece sono intimamente collegate con le abitudini di vita della rispettiva cultura; anche in questo ambito pertanto si possono verifica-

5 *Der*: articolo determinativo maschile; *die*: articolo determinativo femminile; *das*: articolo determinativo neutro (N.d.T.).

6 Parentesi verbale, una caratteristica della sintassi tedesca (N.d.T.)

re delle trasposizioni. A questo proposito non dobbiamo dimenticare che ci dovrebbero essere delle differenze culturali, ad esempio le *tradizioni narrative* e con esse i modelli di azione del *raccontare* divergono nelle varie culture.

Competenza letterale

I passi che contraddistinguono il processo di apprendimento della lingua scritta da parte degli studenti di una seconda lingua sono gli stessi che devono compiere gli studenti di madrelingua; a questo proposito si osserva che un'attenzione particolare deve essere riservata agli studenti che sono stati alfabetizzati in un altro alfabeto, in quanto in questo caso si possono verificare delle interferenze.

Partendo da queste riflessioni di Reich et al., Hoffmann (2010) compie un passo ulteriore e sviluppa una didattica del plurilinguismo nel contesto scolastico. In diversi contributi della raccolta (Hoffmann/Ekinici-Kocks 2011) vengono esposti alcuni singoli problemi didattici che si presentano nell'ambito della lezione di gruppo con bambini di diversa madrelingua e vengono suggerite alcune possibili soluzioni. Da parte sua Grießhaber (2010) si concentra maggiormente sull'insegnamento del tedesco come seconda lingua in termini generali.

4. Questionario pratico per la valutazione delle competenze discorsive di base

Le indagini sulle conoscenze linguistiche, pur nell'ambito di diverse finalità, servono a constatare il livello di conoscenza per le varie fasce di età. Nella Repubblica Federale Tedesca esistono diverse indagini alcune delle quali si orientano a modelli standardizzati.

Il progetto FISS⁷ (Forschungsinitiative, iniziativa di ricerca del BMBF relativa alla diagnostica linguistica e allo sviluppo della lingua) e il gruppo di progetto ZUSE⁸ “diagnostica linguistica e sviluppo linguistico”, stanno elaborando un programma di ricerca nazionale e si sono confrontati con l'attuale panorama dei testi sulle conoscenze linguistiche in Germania.

Nella pubblicazione BMBF sugli accertamenti delle conoscenze linguistiche (Ehlich 2007) si trova un'ampia rassegna, ad opera di Schnieders/Komor, sui processi di rile-

7 <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de>

8 <http://www.zuse.uni-hamburg.de/index.html>

vamento esistenti in Germania (Schnieders/Komor 2007); un'altra rassegna, di notevole ampiezza e grande attualità, anche dal punto di vista dell'operazione di categorizzazione, si trova nell'allegato del primo paper del gruppo ZUSE (Redder et al. 2010). Le due pubblicazioni possono essere scaricate su internet come documenti in formati PDF; i link corrispondenti si trovano in bibliografia. All'indirizzo <http://www.testzentrale.de> si possono invece acquistare diversi test.

Le varie indagini sulle conoscenze linguistiche comprendono – come risultato dei due progetti cui si è fatto riferimento – alcuni settori della lingua o, detto in altri termini: soltanto alcune competenze di base vengono rilevate attraverso i test. Talvolta ci si concentra sulle competenze di base foniche e morfosintattiche; le altre competenze di base invece vengono accertate molto più raramente. Molte delle attuali indagini servono anche a rilevare le conoscenze nella lingua di arrivo; in questi casi si rinuncia al rilevamento delle competenze nelle altre lingue. Un altro importante aspetto pratico in dette indagini riguarda la loro applicabilità: ci si chiede se le persone che effettuano le indagini debbano ricevere un'apposita formazione e se il questionario di rilevazione sia sufficientemente chiaro.

Se si è consapevoli di quali competenze di base vengano accertate con lo strumento prescelto (e quali no) e del fatto che le competenze nella prima lingua (la quale è così importante ai fini dell'acquisizione di un'altra lingua) nella maggior parte dei casi non vengono accertate, molti strumenti di rilevazione possono essere impiegati con successo. In altre parole: quando si decide di applicare un determinato strumento di rilevazione bisogna sapere che cosa tale strumento consente di rilevare e quali aree invece vengono risparmiate.

Nel progetto di Amburgo è stata stilata la bozza di un questionario relativo alle competenze discorsive di base; esso è stato poi sperimentato sulla base di testi e discorsi valutati in modo empirico. Con l'aiuto del questionario si ha un quadro completo delle capacità discorsive; lo strumento è molto vasto e richiede il verificarsi di varie condizioni. Si auspica che esso sia in grado di offrire diversi spunti agli insegnanti di scuola in merito all'osservazione degli allievi e alle competenze discorsive di base.



Foglio accompagnatorio per l'indagine, progetto LinguaINCLUSION

Materiale:

Tipo di valutazione:

Codice/Numero progressivo:

Giorno:

Biografia linguistica

Quanti anni ha l'allievo/l'allieva?

Fratelli o sorelle? (Età)

Classe dell'allievo/dell'allieva

Quali lingue parla l'allievo/l'allieva?

- a) a casa
- b) a scuola
- c) con fratelli e sorelle
- d) con gli amici

Da quando l'allievo/l'allieva parla le lingue?

Valutazione del livello di conoscenza delle lingue

Abilità narrative/Descrivere/Raccontare

Sull'oggetto della narrazione

Che cosa viene narrato? (*ad es. storia con immagini, storia fantastica, racconto, testimonianza di un'esperienza vissuta?*):

Tipo di racconto (*verbalizzazione individuale di una sequenza di immagini, racconto individuale orale o scritto, racconto a turno guidato, racconto libero in conversazione*):

Valutazione complessiva delle affermazioni

Completezza del contenuto:

Comprensibilità del contenuto:

Struttura complessiva di ciò che è stato raccontato:

- a) Testo isolato (sequenza di avvenimenti non legati gli uni agli altri, singoli avvenimenti legati con 'qui')
- b) Testo lineare (legati in modo progressivo, avvenimenti legati con 'e' e 'poi')
- c) Testo strutturato/Testo strutturato in modo narrativo (con commenti, osservazioni introduttive e conclusive)

Altro (ad es., ortografia, declinazioni, particolarità):

Singoli fenomeni linguistici (con citazioni scelte)

Introduzione degli attori/dell'oggetto:

Storia inventata/vissuta/raccontata (i bambini lo segnalano/i bambini non lo segnalano):

Sufficiente orientamento all'interlocutore:

Chiarezza dell'eloquio rispetto allo stesso oggetto (continuità del tema):

Coerenza tematica:

Collegamenti all'interno del racconto:

Individuazione dell'avvenimento centrale:

Particolarità linguistiche

Formule tipiche del singolo genere letterario:

Tempo verbale:

Impiego della lingua parlata (Discorso diretto/discorso indiretto):

Caratteristiche del racconto

Valutazioni/insegnamento:

Proprio punto di vista:

Riferimenti alle interazioni tra gli attori e alla situazione:

Abbellimenti:

Riferimenti alla prospettiva (ad esempio motivi, sentimenti) dell'interlocutore:

Rapporto con le reazioni dell'ascoltatore:

Informazioni relative all'agire generale produttivo e ricettivo dell'allieva/dell'allievo

Produzione:

Comportamento dei bambini seduti su sedie con disposizione circolare:

Contributi spontanei:

Propri contributi su invito:

Ricezione:

Comportamento dei bambini seduti su sedie con disposizione circolare:

Ascoltare/Chiedere:

Risposte da 1 a 6: molto spesso/spesso/a volte/raramente/molto raramente/mai

5. Modelli di azione: Base teorica

La lingua costituisce una forma di agire, come è già stato detto al principio del presente contributo. Attraverso la lingua noi agiamo – oralmente quando parliamo, per iscritto quando scriviamo. La lingua esiste esclusivamente come agire linguistico, il che significa che la lingua possiede lo statuto dell'azione. Si tratta di un assunto che fu sviluppato circa 40 anni or sono e che ha preso sempre più piede in linguistica. La qualità di 'azione' che andrebbe riconosciuta alla lingua fu scoperta da un filosofo del diritto, J.L. Austin sulla base di alcune espressioni offensive e formule di scuse ma anche di espressioni istituzionali e altre formulazioni come il battezzare (*'Io ti battezzo con il nome di ...'*) e la promessa di matrimonio (*'Sì'*, inglese. *'I will'*) o la scommessa (*'Io scommetto XY'*). La *pragmatica* è la dottrina dell'agire linguistico. Per comprendere il concetto di *agire linguistico*, si riportano alcune nozioni di linguistica.

La teoria degli atti linguistici⁹ conosciuta anche, partendo dal termine '*azione linguistica*', come *teoria delle azioni linguistiche*, distingue un enunciato nella sua forma esteriore o forma specifica per quella lingua (atto enunciativo), il suo contenuto (atto proposizionale) e l'azione linguistica compiuta attraverso di esso (atto illocutivo). È an-

9 Fondatore di questa teoria rivoluzionaria in linguistica sono il filosofo del linguaggio John L. Austin e il suo discepolo, fortemente orientato verso la semantica, John R. Searle. Le due importanti opere di riferimento in materia sono: Austin: (1962): *How to Do Things with Words* (tedesco: *Zur Theorie der Sprechakte*) und Searle (1969): *Speech Acts* (tedesco: *Sprechakte*).

che possibile che per il compimento di un'azione linguistica siano necessari diversi enunciati – in particolare un collegamento sistematico tra un'azione da parte del parlante¹⁰ e un'azione da parte dell'interlocutore, come nel caso di domanda e risposta, rimprovero e scusa. Ciò fu constatato successivamente, nel corso dello sviluppo e dell'aggiustamento critico della teoria degli atti linguistici da parte di Searle. Lo studioso considerava la frase come unità proposizionale ed enunciativa che si comprende da sé, come si evince dai due seguenti esempi, da anni al centro delle riflessioni. L'affermazione di discorso o testo come unità più grandi avvenne un po' più tardi, soprattutto con l'apporto della linguistica testuale e dell'analisi della comunicazione istituzionale.

6. Due esempi (apparentemente) semplici di azioni linguistiche:

Con l'enunciato, esattamente con l'atto enunciativo ovvero la formulazione '*Ho freddo*', a seconda della costellazione e della sequenza nella comunicazione, possono essere compiute diverse azioni, cioè differenti illocuzioni: un caso semplice consiste nel fatto che l'enunciato rappresenta una pura *asserzione*¹¹ (scopo: comunicazione all'ascoltatore o all'ascoltatrice H che S ha freddo). Tuttavia, laddove ricorrano anche dei segni di disagio con il conseguente desiderio di una modifica della realtà, l'enunciato può anche porsi come *richiesta che si faccia qualcosa* (scopo: determinare un'azione da parte dell'ascoltatore finalizzata al miglioramento della situazione del parlante; ad esempio H chiude la finestra aperta o accende il riscaldamento); ma qualora H precedentemente abbia aperto la finestra, S può dare a questo enunciato un senso di *rimprovero* (scopo: valutare la precedente azione di H come non cooperativa e negativa rispetto a S, in modo che H compia un'azione riparatrice). Ma in senso discorsivo si può dare anche il caso contrario e cioè che S intenda evitare di influenzare negativamente H con il suo comportamento, cosicché il suo enunciato ha valore di *giustificazione* (ad es. se S ha indossato la giacca e guarda irritato H). Conclusione: dal singolo atto enunciativo non è possibile 'leggere' l'illocuzione.

L'enunciato '*Il cane morde*' ad esempio può essere inteso come *avvertimento, minaccia*, o al contrario perfino come *raccomandazione* (ad es. di acquistare il cane) – una differenza che emerge a seconda della costellazione e della collocazione nel discorso e nello scopo che può essere ricostruito.

10 Annotazione dei curatori: Non sempre è possibile utilizzare sia la forma maschile che la forma femminile delle singole parole. In ogni caso si intendono sia la variante femminile che quella maschile.

11 'Asserzione' eventualmente può essere tradotto con: affermazione (non in senso giuridico).

La struttura di un'azione linguistica dipende sempre da uno *scopo* generalizzato. Per questo motivo i singoli ascoltatori la possono comprendere e i parlanti la possono utilizzare per i loro scopi particolari. Gli scopi più frequenti sono strutturati in forme linguistiche che hanno le loro radici nella grammatica e rendono visibile il rapporto funzione-forma; in linea con quanto detto, nella grammatica funzionale dell'Institut für deutsche Sprache (IdS)¹² nel capitolo C relativo a "testo e discorso" (Hoffmann) vengono trattati i seguenti scopi:

- Trasferimento di conoscenze (ad es. domanda, motivazione, relazione...)
 - Coordinamento dell'azione (invito, promessa...)
 - Espressione di sensazioni (esclamazione, manifestazione di desiderio...)
- (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997:98 ss.)

7. La teoria della pragmatica funzionale

La Teoria della *Pragmatica Funzionale*¹³ costituisce uno sviluppo critico della Teoria degli atti linguistici attraverso il coinvolgimento interattivo degli ascoltatori, la considerazione dei processi mentali di tipo linguistico e la ricostruzione delle condizioni istituzionali in cui avviene l'azione. Redder (2010/I) illustra in modo conciso ma ampiamente comprensibile i tratti fondamentali di questa teoria.

A differenza di alcuni altri concetti pragmatici, la Pragmatica funzionale non rappresenta

“un concetto aggiuntivo della pragmatica [...], bensì un'osservazione della lingua secondo la teoria dell'azione, comprendente tutte le forme e funzioni. La 'pragmatica' viene concepita come 'il rapporto sistematico (non aggiuntivo) della lingua con la società'. (Rehbein 1996). La maggior parte delle azioni degli esseri umani è determinata in senso sociale (Ehlich/Rehbein 1979:250). Nella loro struttura le azioni sono ripetibili sia da parte dell'individuo che dalla collettività (ibid.). Per le azioni linguistiche ci sono determinate forme con l'ausilio delle quali può essere raggiunto lo scopo dell'azione. Esse vengono chiamate 'modelli di azione linguistica' o semplicemente 'modelli' (ibid.).”

(Prestin 2011:4 s.)

12 Institut für deutsche Sprache (IdS): istituzione con sede nella città di Mannheim, che si dedica alla ricerca linguistica (N.d.T.).

13 Testi fondamentali di questa teoria sono Ehlich 1979, Ehlich/Rehbein 1979/1986; Rehbein 1977, Redder 1984. Una panoramica sulla teoria e sulle sue principali categorie è offerta da Rehbein 1996, Ehlich 1996 e Redder 2008.

Oltre all'assunto secondo il quale la lingua rappresenta una forma di azione e come tale può essere distinta in unità di azione di diversi ordini di grandezza, le quali permettono di determinare anche le strutture grammaticali (Redder 2010/III), anche i concetti di elaborazione mentale di parlante e ascoltatore fino all'agire finalizzato alla comprensione e la cooperazione (Ehlich 1987) sono temi centrali della Pragmatica funzionale. Il modello teorico-linguistico di base di una simile teoria dell'azione della lingua comprende pertanto:

- Parlante S e ascoltatore H con le loro 'teste' P (nelle quali la realtà viene elaborata a livello mentale, si riflette nel sapere e funge da stimolo per emozioni e strutture del pensiero),
- la realtà P, nella quale S e H agiscono secondo una pratica dell'azione,
- l'agire linguistico p, per mezzo del quale S e H interagiscono l'uno con l'altro in modo comunicativo, mentre per loro si struttura una realtà linguistica.

Ehlich/Rehbein hanno cercato di rappresentare tutto ciò nella seguente figura:

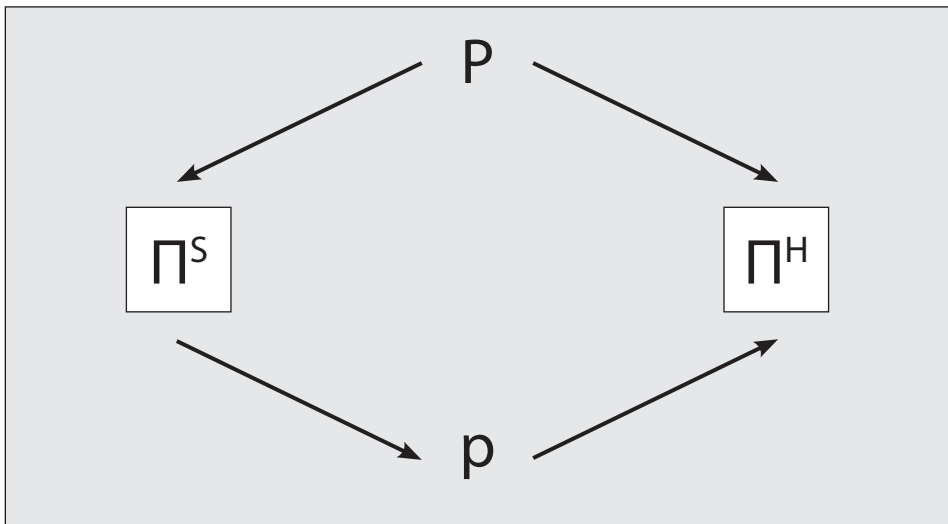


Fig. 1: Modello di base della teoria delle azioni linguistiche (da: Ehlich/Rehbein 1986:96)

8. Azioni linguistiche nella scuola primaria

Una questione che assume grande rilievo all'interno delle istituzioni formative consiste nel chiedersi quali azioni linguistiche o tipi di testo e discorso rivestano importanza nella scuola primaria. In entrambi i progetti BMBF dell'iniziativa FiSS, che attualmente si svolgono sotto la guida di Redder (Amburgo), vengono condotte alcune rilevazioni empiriche a tale riguardo; in particolare si tratta delle capacità richieste quando si tratti di descrivere, motivare, illustrare, spiegare, dare indicazioni o istruire. Le prime scoperte empiriche e le analisi delle azioni linguistiche risalgono già agli anni Settanta e si collocano nel quadro del progetto KidS di Ehlich e Rehbein ad Amburgo. Esse portarono ad alcune indicazioni per la formulazione delle domande da parte dell'insegnante, l'assegnazione e la soluzione dei compiti, la conduzione della classe, l'esposizione eseguita dall'insegnante, la spiegazione dei motivi e le giustificazioni (Ehlich/Rehbein 1986); inoltre si ricordino le analisi dettagliate del valore dei verbi modali nel *Turn-Taking* scolastico, delle introduzioni dei vari contributi, delle proposte per le possibili soluzioni, delle sequenze delle unità didattiche (Redder 1984) nonché le analisi della lezione di matematica e dei metodi esplicativi e argomentativi che la caratterizzano (da parte di Kügelgen 1994). A tutto ciò si sono aggiunte delle conoscenze su insegnamento e apprendimento discorsivo – ad esempio in Becker-Mrotzek e Vogt (2001) da un chiaro punto di vista della psicologia individuale – non ultimo prendendo in esame il contesto universitario (Wiesmann 1999: criticare, mettere in dubbio; Redder 2002: valutare). In questo senso, se si vuole rispondere alla domanda che è stata sollevata, si può già ricorrere a un'ampia gamma di conoscenze specifiche.

Se le azioni sopra descritte vengono confrontate con una panoramica sulle richieste di tipo discorsivo che vengono fatte nella scuola primaria posta alla base del cosiddetto "Rahmenplan Deutsch", vediamo che si presentano soprattutto macroforme linguistiche come il raccontare e il concetto generale, preso dalla lingua comune, di 'conduzione delle conversazioni':

- raccontare in modo spontaneo, seduti in circolo,
- raccontare in base a istruzioni linguistiche e non linguistiche,
- condurre conversazioni personali,
- condurre conversazioni tematiche (comunicare informazioni oralmente, chiedere informazioni; richiesta; descrivere osservazioni, oggetti, persone).

Nella parte seguente si cercherà di analizzare alcune delle azioni linguistiche citate. L'analisi permetterà anche di chiarire il fatto che ciò che sistematicamente si intende

per ‘motivare’, sulla base delle indagini empiriche condotte, va un po’ al di là del concetto comune. A tal proposito si invitano coloro che desiderino maggiori informazioni, a consultare la bibliografia qui riportata.

Ma qual è dunque il senso di tali argomentazioni linguistiche? La comprensione delle azioni linguistiche che contraddistinguono la realtà scolastica e che devono essere esercitate, acuisce la sensibilità in particolare per le capacità pragmatiche e discorsive degli allievi, capacità che nell’ambito delle competenze di base erano rimaste un po’ in una zona d’ombra e che pertanto non sono passate ‘sotto il vaglio diagnostico’, il quale però serve sempre anche da stimolo’. D’altra parte però sono proprio queste capacità che contribuiscono in maniera notevole alle difficoltà linguistiche.

9. Descrivere – raccontare – narrare

Particolarmente significativa è la distinzione (linguistica) tra *descrivere*, *raccontare* e *narrare*. Tutte e tre le azioni linguistiche giocano un ruolo chiave nel contesto didattico. Innanzitutto si osserva che non di rado tutte e tre le forme vengono a intrecciarsi quando si ha a che fare con testi di una certa lunghezza – ad esempio quando si tratti di riassumere dei videoclip muti riguardanti esperimenti scientifici (Grasser/Redder in corso di stampa). Le tre azioni linguistiche di tipo illocutivo, in quanto indirizzate all’obiettivo della comunicazione, consistono a loro volta in una successione di azioni linguistiche (sia collegate ma senza alternanza del parlante o in sequenza con alternanza del parlante). Per questo motivo si parla anche di ‘macroforme’ dell’agire linguistico. In particolare queste tre macroforme possono essere compiute in modo discorsivo, vale a dire in una situazione *face-to-face*, in cui S e H sono presenti contemporaneamente, o in modo testuale, cioè in una ‘*situazione linguistica* [sistematicamente] *estesa*’ cosicché la situazione al momento della produzione (parte relativa a S) non è identica alla situazione al momento della ricezione (parte relativa a H). In questo senso i testi – sia quelli in forma orale (come poemi ballate, canzoni) che quelli in forma scritta – richiedono in larga misura delle competenze discorsive; i parlanti devono già anticipare e di conseguenza realizzare nelle loro espressioni testuali la situazione e le condizioni di comprensione da parte degli interlocutori. Quella che è la narrazione letteraria (oggi giorno scritta) rappresenta a questo proposito una forma di narrazione testuale particolarmente professionale e matura dal punto di vista estetico.

A questo punto ci chiediamo quale distinzione intercorra tra il narrare, il descrivere e il raccontare. Innanzitutto, seguendo Ehlich (1983) distinguiamo tra il narrare in

senso di lingua comune, dunque in senso molto ampio (*narrare*₁) e il narrare in senso più ristretto (*narrare*₂).

***Narrare*₁**

*Narrare*₁ è l'iperonimo di *Narrare*₂. *Narrare*₁ corrisponde all'espressione comune, con cui ci si riferisce a tutti i tipi di restituzione di avvenimenti accaduti, comprendendo, senza alcuna distinzione, le varie tipologie ricostruttive, come il descrivere, il raccontare, l'illustrare (cfr. Fienemann 2006).

***Narrare*₂**

Con il verbo *Narrare*₂ ci si riferisce al narrare in senso più stretto, dunque alla determinata tipologia linguistica di tipo discorsivo o testuale. Esso comprende la narrazione di fantasia ma anche la narrazione quotidiana, di tipo conversazionale (cfr. Bredel 1999; Hausendorf/Quasthoff 1996). Una narrazione serve a coinvolgere l'interlocutore nel proprio vissuto. Quando si narra, si condividono dei vissuti, che vengono trasferiti con lo strumento linguistico. Tale attività richiede una certa disponibilità anche all'ascolto, ma anche partecipazione – che può assumere la forma di commenti da parte dell'interlocutore. Di conseguenza un racconto contiene la possibilità di ferire delle aspettative e la necessità di superare delle difficoltà (in modo positivo o negativo, allegro o serio), ma anche un 'insegnamento' che da esse può essere tratto e che deve essere condiviso con l'interlocutore. Che il narrato riposi su esperienze vissute – proprie o di altri, ovvero su immaginazione o fantasia, è assolutamente indifferente ai fini della struttura illocutiva. Tuttavia, qualora il narrare nel contesto scolastico venga proposto come puro esercizio linguistico o sia funzionale alla risoluzione di determinati compiti, senza che ci si possa attendere una partecipazione da parte dell'interlocutore, esso invertirà completamente il suo scopo e si trasformerà in una forma vuota (Flader/Hurrelmann 1984). Per contrastare questa tendenza e conservare la capacità di raccontare, così come essa si svolge in età prescolare, i bambini possono essere invitati a sedersi in circolo e a narrare (Meng/Rehbein 2007).

Descrivere

A differenza del *narrare*, il *descrivere* condivide con il *raccontare* un collegamento con la realtà che si colloca sul piano della conoscenza (Hoffmann 1984; Rehbein

1984). Nel presunto linguaggio quotidiano tale collegamento a volte viene chiamato ‘obiettività’ o ‘contenuto di realtà’.

Il descrivere è importante sia nei contesti di vita quotidiana che istituzionali e spesso si inserisce in altre forme di testo e di discorso. Gli interlocutori devono avere il modo di immaginarsi una determinata situazione; attraverso l’esposizione delle circostanze esteriori di una cosa (anche nella sua forma astratta, schematica), devono ottenere una sorta di orientamento sensoriale – si pensi alla descrizione di un percorso per arrivare in un determinato luogo (Guckelsberger i.Dr.). Dal punto di vista didattico – pertanto interessante come competenza pragmatica di base II, c’è una doppia finalità: da un lato la descrizione effettuata dagli allievi serve a verificare in quale misura alcune strutture specifiche sono state apprese; dall’altro essa serve ad acquisire questo stesso tipo di testo o discorso. In senso trasversale rispetto allo scopo, si osserva che spesso durante la lezione si richiede la descrizione di una cosa che si trova innanzi a tutti i partecipanti: in questo caso si tratta di un’operazione disfunzionale.

Raccontare

Quando si *racconta*, un determinato fatto viene rappresentato a posteriori, in modo sintetico, dopo una ricostruzione, e soprattutto dal punto di vista del suo epilogo – in questo senso pare che i parlanti siano intercambiabili fra loro. Lo scopo consiste nell’informare gli interlocutori in modo obiettivo, al fine di consentire loro di agire e di prendere decisioni sulla base di ciò che sono venuti a sapere. In questo caso, contrariamente al *narrare*, non risultano funzionali né le valutazioni da parte del parlante né quelle da parte dell’interlocutore; e in ogni caso il raccontare sfocia in una valutazione sommaria da parte dei parlanti. Si potrebbe parafrasare il raccontare, rispetto al narrare, dicendo ‘informare invece di divertire’.

10. Assegnazione di compiti/risoluzione di compiti

Ehlich e Rehbein (1986) considerano l’assegnazione e la risoluzione dei compiti come l’azione linguistica che maggiormente contraddistingue il discorso docente-discente, dunque il discorso didattico. Il modello di azione, di per sé altamente complesso, costituisce una modifica di un modello extraistituzionale, vale a dire la risoluzione di problemi. Questo concetto deve essere inteso in senso differenziato, il che significa non ricorrere all’approccio generale della psicologia cognitiva. Infatti, durante la lezione

ne scolastica alcune modalità di risoluzione di problemi già sperimentate a livello sociale vengono trasferite alla generazione successiva, e pertanto non vengono posti e risolti problemi ancora aperti. Per questo motivo gli insegnanti, in qualità di autorità in un determinato settore, sono gli iniziatori del modello e l'istanza chiamata a giudicare. Inoltre i problemi non vengono sperimentati a livello pratico, non si presentano spontaneamente agli allievi, bensì in qualche modo vengono indotti dagli insegnanti, anche per quanto attiene alla loro successione e specificità (secondo il piano relativo al curriculum). Essi inoltre non vengono conosciuti in senso pratico, bensì comunicati in modo astratto, appunto attraverso la lingua (distanza pratica dalla scuola e dalla comunicazione scolastica). Infine, non dimentichiamo che la trasmissione degli approcci sociali alla risoluzione di detti problemi avviene in poco tempo, dunque con una certa velocità. Tutte queste modifiche sistematiche determinano un mutamento della capacità, sollecitata dalla scuola, di risolvere problemi da competenza di base I in capacità di risolvere problemi, cioè in competenza pragmatica di base II. Attraverso la situazione scolastica fittizia, consistente nel riconoscere e risolvere problemi all'interno della categoria *assegnare compiti/risolvere compiti*, le due competenze si trovano ad essere suddivise sui due attori, cioè sugli insegnanti, chiamati a 'trasmettere conoscenze' e sugli allievi, i quali 'apprendono'; inoltre la soluzione può essere considerata definitiva, e dunque essere fissata nel bagaglio delle conoscenze, soltanto in seguito a una valutazione da parte dell'insegnante. In questo senso gli allievi possono fare in modo sistematico soltanto una *tentativo* di risoluzione. Al tempo stesso, attraverso questo modello linguistico di azione all'interno delle condizioni di azioni istituzionali, negli allievi vengono attivati complessi sistemi di conoscenza, che si moltiplicano ulteriormente quando la ricerca della soluzione avviene non già da parte del singolo allievo, ma di un gruppo di allievi.

È possibile illustrare con un diagramma di flusso (flow chart) la successione sistematica delle azioni, dunque la struttura profonda, orientata allo scopo, del modello di azione; si sottolinea che è necessario considerare le azioni mentali e interazionali di entrambi gli attori.

Per agevolare la comprensione, Ehlich (1984) rappresenta la struttura attraverso una sequenza matematica in cui sono descritti i singoli passaggi.

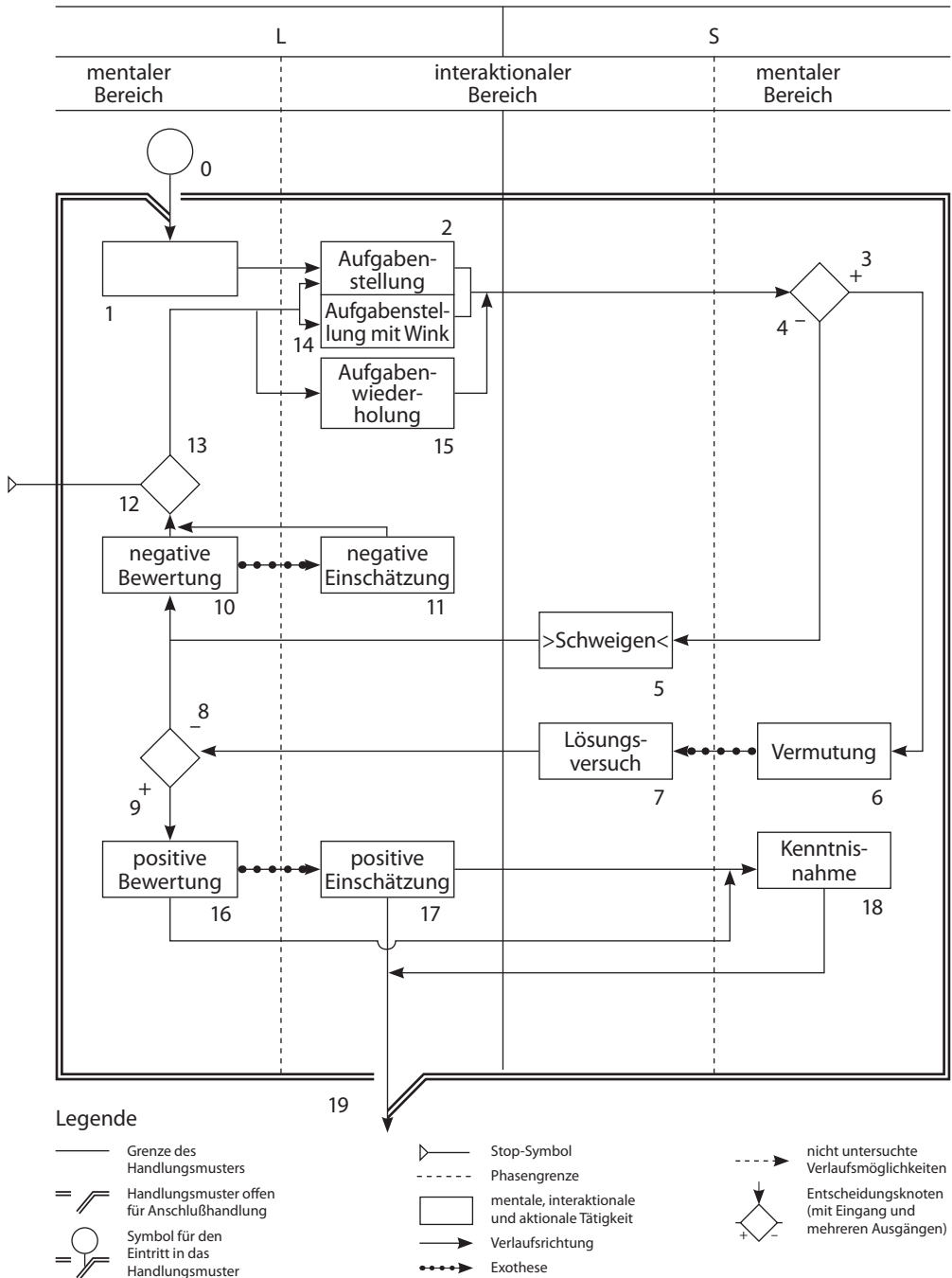


Fig. 2: Il modello 'Assegnazione di compito/soluzione di compito' (da: Ehlich/Rehbein 1986:16)

11. La domanda dell'insegnante

Rispetto al modello complesso della risoluzione dei compiti, la domanda dell'insegnante consiste in un'azione linguistica più semplice. Essa spesso viene impiegata in modo supportivo, al fine di suddividere il compito assegnato in componenti più piccole. Anche la domanda dell'insegnante costituisce una forma istituzionale modificata, cioè rientra tra le competenze pragmatiche di base II che devono essere acquisite.¹⁴ La domanda dell'insegnante non si distingue dalla domanda quotidiana per quanto attiene alla forma esteriore, bensì alla funzione:

“La domanda dell'insegnante è una domanda funzionale agli obiettivi del discorso didattico (si veda Ehlich 1981; Ehlich/Rehbein 1986). Diversamente dalla vera domanda, la persona che pone il quesito non ha una lacuna conoscitiva che cerca di colmare grazie alla risposta del suo interlocutore. Piuttosto, la domanda dell'insegnante è uno strumento tipico del discorso didattico, che cerca di mettere in moto i processi del pensiero degli allievi e di guidarli verso la direzione che li avvicinerà alla soluzione.”
(Guckelsberger 2009:30)

Punto di partenza della domanda dell'insegnante è dunque una lacuna conoscitiva che l'insegnante riscontra negli allievi e che deve essere colmata attraverso l'attivazione dei processi mentali di ricerca degli allievi stessi. Questa funzionalizzazione che parte dal modello quotidiano trasforma sistematicamente la domanda dell'insegnante in una 'tattica' per l'applicazione di un modello parziale ad altri scopi (Ehlich 1981). Essa persegue l'obiettivo di sollecitare l'autoapprendimento¹⁵. La condizione affinché ciò avvenga è che ci sia già un certo bagaglio di conoscenze che possa essere usato in maniera costruttiva. È compito dell'insegnante valutare l'ampiezza di questo bagaglio prima di porre la domanda.

14 La domanda dell'insegnante non è qualsiasi domanda che esca dalla bocca di un insegnante. È infatti naturale che anche gli insegnanti possano porre una domanda 'normale' e pertanto utilizzare il modello quotidiano domanda-risposta, al fine di colmare una propria lacuna conoscitiva grazie alla risposta degli allievi, risposta che riflette la loro maggiore conoscenza in un dato ambito.

15 Ciò distingue la domanda dell'insegnante dalla 'domanda di direzione' (Regiefrage) all'interno di "una lezione frontale con ruoli invertiti" (Ehlich/Rehbein 1986). A volte le due azioni vengono erroneamente confuse. Nel caso della domanda di direzione, come riferisce Guckelsberger, la risposta viene guidata fino agli elementi mancanti.

Bibliografia

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (1999): *Studie zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (a cura di) (1981): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (a cura di): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart et al: Kohlhammer, 128-150.
- Ehlich, Konrad (1984a): Sprechhandlungsanalyse. In: Hoffmann, Ludger (a cura di): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage 2010. Berlin: de Gruyter, 242-257.
- Ehlich, Konrad (a cura di) (1984b): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (a cura di): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17-32.
- Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 1/2000. www.gfl-journal.com (consultato il: 08/05/2011).
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (a cura di) (2005a): 11-75.
- Ehlich, Konrad (a cura di) (2005a): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Bildungsforschung* 11, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (consultato il: 09/05/2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008a): 9-34.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008a): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. *Bildungsforschung* 29/1, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (consultato il: 10/05/2011).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008b): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* – *Bildungsforschung* 29/2, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (consultato il: 10/05/2011).
- Ehlich, Konrad (2009a): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (a cura di): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann. FörMig-Edition, 15-24.

- Fienemann, Jutta (2006): *Erzählen in zwei Sprachen: diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. Münster: Waxmann.
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (a cura di) (1984b): 223-249.
- Garlin, Edgardis (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb: sprachlich handeln – sprachprobieren – Sprachreflexion: eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Erweiterte Auflage*. Münster et al.: Waxmann.
- Graßer, Barbara/Redder, Angelika (in corso di stampa): Schüler auf dem Weg zum Erklären. In: Wieler, Petra/Hüttis-Graff, Petra (a cura di): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grieffhaber, Wilhelm: Homepage: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/index.html> (consultato il: 10/05/2011).
- Grieffhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien Teil 1 und 2. Jerewan*: Armenischer Deutschlehrerverband. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (consultato il: 10/05/2011)
- Grieffhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lerner Sprachenanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (consultato il: 12/05/2011).
- Grieffhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage für Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (a cura di): *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (a cura di): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 21-42.
- Guckelsberger, Susanne (in corso di stampa): Raumdarstellung im Diskurs: Kindliche Schulwegbeschreibungen. In: Schubert, Christoph/Schöberl, Teresa (a cura di): *RaumTextel TextRäume: Sprachwissenschaftliche Studien zur Verortung im Diskurs*. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (a cura di) (1984b): 55-66.
- Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (a cura di): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-28.
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (a cura di) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln: zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster et al.: Waxmann.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich : eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster et al.: Waxmann.

- Kügelgen, Rainer von (1994): *Diskurs Mathematik: Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa/Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008b): 171-201.
- Leimbrink, Kerstin (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Mit Videobeispielen auf CD*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (a cura di) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Prestin, Maike (2011): *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten – Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. Dissertation: Universität Hamburg (München: iudicium).
- Redder, Angelika (1985): Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge. In: Rehbein, Jochen (a cura di) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 222-240.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (a cura di): „Effektiv studieren“ *Texte und Diskurse in der Universität*. OBST Beiheft 12.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln I – III. In: Japanischer Germanistenverband (a cura di): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9-67. – I: Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele, 9-24; II: Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – Sprachgeschichtliche Rekonstruktion, 25-44; III: Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln, 45-67.
- Redder, Angelika/Schwippert, Kurt/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad (2010): *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. ZUSE: Diskussionspapier 1. www.zuse-hamburg.de (consultato il: 10/05/2011).
- Rehbein, Jochen (1982): Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, Karl-Heinz (a cura di): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Düsseldorf: Schwann, 225-281.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (a cura di) (1984b): 67-124.
- Rehbein, Jochen (1985): Zur Zweisprachigkeit türkischer Schüler. Ein Bericht über Untersuchungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Schüler im ehemaligen Krefelder Grundschulmodell. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 25, 265-279.
- Rehbein, Jochen (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (a cura di): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113-172.
- Rehbein, Jochen (2007) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (a cura di): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 393-459.

- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008b): 163-169.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Sprachverständnis, Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit – Zur Konzeption von HAVAS 5. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachdiagnostik/7.pdf> (consultato il: 12/05/2011)
- Sirim, Emran (2008): Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008b): 227-253.
- Soultanian, Nataliya; Mihaylov, Vesselin/Reich, Hans H. (2008): Russisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (a cura di) (2008b): 203-225.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Abilità linguistiche

Maud Gistedt/Tore Otterup

(tradotto dall'inglese)

1. Introduzione

Ogni bambino arriva a scuola con risorse linguistiche adatte a situazioni informali: a casa in famiglia, con i suoi coetanei e altre strette conoscenze. Secondo Vygotsky (1986), i concetti linguistici quotidiani sono emersi spontaneamente nel corso di conversazioni e giochi. I bambini hanno inoltre acquisito una base culturale prima di iniziare la scuola, dove si confronteranno a una situazione linguistica nuova che richiede abilità linguistiche notevolmente diverse da quelle a cui sono abituati.

Questo linguaggio accademico è basato su strutture sviluppate con lo scopo di comprendere e spiegare il mondo da un punto di vista scientifico. Nonostante questo linguaggio sia stato adattato a scopi educativi, esso differisce da quello quotidiano in quanto gli studenti a scuola apprendono vari concetti e termini specifici a ogni materia in situazioni formali (Skolverket, 2011). La comprensione dei concetti si sviluppa tramite un processo diverso a scuola, non spontaneamente e inconsciamente come nel linguaggio quotidiano. Si può impiegare molto tempo prima di padroneggiare il senso completo di un concetto, specialmente se è astratto.

Due diversi tipi di padronanza linguistica

Fin dagli anni '70, la specialista di bilinguismo Skutnabb-Kangas fece notare che i bambini finlandesi immigrati in Svezia, che parlavano correntemente sia il finnico, sia lo svedese, avevano comunque difficoltà ad assimilare l'insegnamento delle materie a scuola in una maniera adatta alla loro età. Secondo Skutnabb-Kangas, il motivo soggiacente era che gli studenti non avevano raggiunto il livello di padronanza linguistica richiesto dall'insegnamento delle materie. Skutnabb-Kangas sottolineava la necessità di distinguere la lingua utilizzata per giocare e per le conversazioni quotidiane da quella accademica, fondamentale per acquisire nozioni in modo da giungere a delle conclusioni, generalizzare, analizzare, interpretare e valutare. Se gli studenti non hanno

l'opportunità di acquisire il linguaggio scolastico, non potranno trarre benefici dalle materie di studio (Sellgren 2005).

Nel corso degli anni, i due tipi di linguaggio hanno assunto molte denominazioni diverse. La lingua utilizzata nel gioco e nelle conversazioni quotidiane viene chiamata *playground language* (lingua della ricreazione) (Gibbons 1993) ed *everyday language* (lingua quotidiana) (Gibbons 2002; Schleppegrell 2004). Cummins utilizza l'espressione *Padronanza Linguistica Conversazionale* (precedentemente detta Basic Interpersonal Communication Skills [Abilità Comunicazionale Interpersonale di Base] e spesso abbreviata in BICS) e afferma che i bambini sviluppano una padronanza da madrelingua (cioè la BICS) nell'arco di due anni.

Il linguaggio nell'ambito scolastico, anche noto come *classroom language* [lingua in classe] o *school related registers* [registri scolastici] (Gibbons 1993, 2002) è stato denominato (Cognitive) Academic Language Proficiency [Padronanza Linguistica (Cognitiva) Accademica] (abbr. CALP) da Cummins (Sellgren 2005). La discrepanza tra questi due tipi consiste in una differenza di grado e queste diversità potrebbero essere riassunte nei concetti di *supporto contestuale*, *complessità cognitiva* e *requisiti per l'uso della lingua scritta* (Hajer 2010: 32).

Supporto contestuale

Nella vita di tutti i giorni, le conversazioni trattano di fatti accaduti nelle immediate vicinanze, spesso di eventi vissuti in prima persona, in un luogo e in un momento precisi. Si condividono le esperienze, si fanno esempi e domande, e si spiega ciò che s'intende. Il supporto contestuale è molto elevato.

A scuola si è spesso confrontati a campi astratti, quali reazioni chimiche, processi biologici, episodi storici ecc. Gli studenti elaborano la comprensione di vari concetti attraverso le informazioni fornite da testi e insegnanti, e a volte anche dalle illustrazioni. Sovente, vi sono poche possibilità di avere un approccio diverso alla comprensione, come accade nelle situazioni di tutti i giorni. Si tratta di un linguaggio che non si basa sul contesto e che non fornisce agli apprendenti molte indicazioni riguardo al contenuto (Hajer 2010:32).

Complessità cognitiva

Il linguaggio scolastico è complicato per vari motivi, tra i quali la già menzionata astrazione legata alla specificità delle materie con concetti come *relazioni politiche*, *democrazia* e *giustizia*. Gli studenti devono imparare ad avere una certa padronanza dei vari compiti cognitivamente impegnativi quali la classificazione, la creazione di colle-

gamenti logici, l'esplicazione di un processo, l'esame critico di un dato e le conclusioni. Si trovano inoltre ad affrontare un lessico piuttosto astratto composto da espressioni e parole abbastanza lunghe. Vi sono poi alcuni tipi di congiunzioni quali *perciò*, *affinché*, *quindi* ecc. che possono risultare di difficile comprensione (Hajer 2010: 33).

Requisiti per l'uso della lingua scritta

I testi scritti sono la fonte principale di apprendimento a scuola e gli studenti devono dimostrare le proprie capacità nello scritto tramite composizioni di proprio pugno e nel corso di vari esami. Sono portati a riflettere sul proprio linguaggio in una maniera a cui non sono abituati nel parlare quotidianamente utilizzando la lingua a livello orale. Ciò prevede un lessico più ampio e più specifico con termini ben diversi da quelli utilizzati ogni giorno e con strutture sintattiche differenti (Hajer 2010:33 ss.)

2. Quanto si impiega ad apprendere una nuova lingua

La maggior parte degli studiosi di seconda lingua è concorde nell'affermare che ci vuole molto tempo per imparare una lingua straniera. La lingua di tutti i giorni viene carpita in situazioni informali e, in condizioni favorevoli, può essere acquisita in uno o due anni. Per riuscire ad avere la padronanza della lingua scolastica il tempo necessario è assai maggiore. Un approfondito studio statunitense (Collier 1987) mostra che si impiegano dai 4 agli 8 anni per raggiungere un livello adeguato all'età nel linguaggio cognitivo (CALP). Lo scarto temporale dipende dall'età in cui ha inizio l'apprendimento. Il lasso di tempo maggiore è richiesto da chi inizia a imparare all'età di 12 anni od oltre. Ciò può essere dovuto agli elevati sforzi di apprendimento richiesti agli studenti più grandi.

Tempo necessario al raggiungimento di una padronanza da madrelingua su argomenti scolastici

Età iniziale	Tempo medio
5-7 anni	3-8 anni
8-11 anni	2-5 anni
12-15 anni	6-8 anni

(Collier 1987)

L'ampio intervallo temporale dipende dall'età iniziale ma anche, per esempio, dalla provenienza culturale, dalla padronanza della lingua madre, dalla preparazione individuale e dalla motivazione.

3. Requisiti cognitivi e contestuali

A lezione, gli apprendenti non madrelingua si trovano di fronte a una lingua diversa da quella quotidiana. A scuola, vi sono varie attività che richiedono diverse abilità linguistiche e i risultati scolastici degli studenti dipendono dalla loro capacità di acquisizione del linguaggio scolastico. Cummins ha stilato un modello (vedi schema) che mostra come requisiti diversi nella padronanza di una lingua possano essere descritti in termini bidimensionali, su un asse che va dal cognitivamente semplice al cognitivamente impegnativo e su un altro che va da un contesto solido all'assenza di contesto.

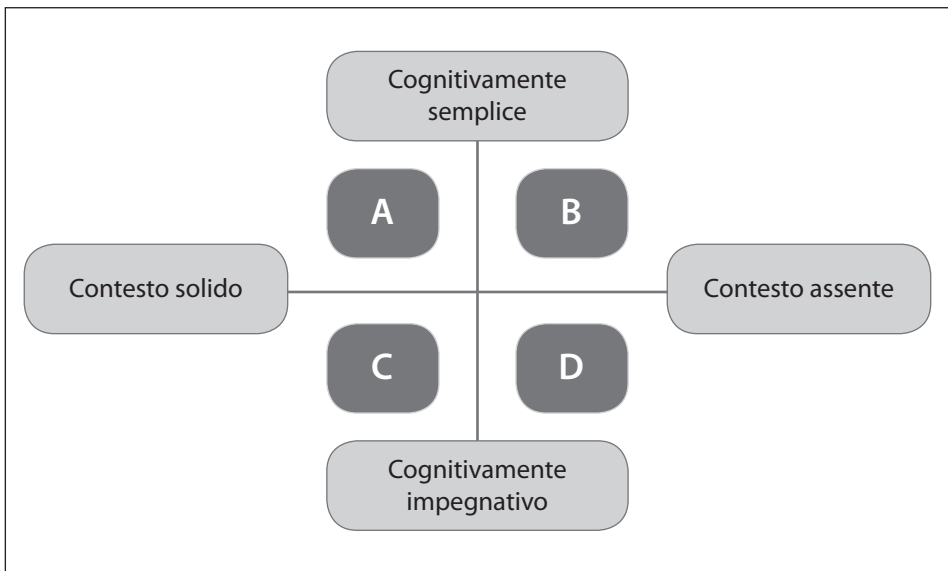


Fig. 1: Scala del supporto contestuale e grado di implicazione cognitiva nelle attività di comunicazione (Cummins 1996)

Il modello dà inoltre agli insegnanti un'idea della modalità di valutazione degli sforzi cognitivi richiesti agli studenti a scuola in modo che l'insegnamento possa essere adattato alle caratteristiche dei singoli apprendenti. Un compito cognitivamente semplice è quello che richiede una rielaborazione minima di nuove informazioni ed è basato sull'esperienza e sulla conoscenza dell'argomento da parte dell'alunno (Viberg 2002, Sellgren 2010). Un compito cognitivamente impegnativo è invece quello che prevede la risoluzione di problemi e la rielaborazione di nuove nozioni e che presuppone una padronanza della lingua che lo studente non possiede necessariamente (Viberg 2002, Sellgren 2010). Non vi sono altre fonti a cui far ricorso all'infuori della lingua stessa.

Un compito all'interno di un contesto fornisce molte indicazioni utili alla comprensione attraverso una serie di ulteriori aiuti visivi e verbali, per esempio la presenza di immagini e la possibilità di giungere alla comprensione facendo domande. Un compito privo di contesto non è supportato da quest'ultimo ma si basa esclusivamente sull'espressione linguistica (Viberg 2002).

Un compito può essere più o meno legato al contesto e cognitivamente complesso. Nell'insegnamento è importante essere consci dei requisiti linguistici dei diversi soggetti. Il singolo studente viene influenzato sia da fattori interni, sia da fattori esterni. I fattori interni rilevanti sono l'esperienza pregressa della materia da parte dello studente, la motivazione, il peso o gli interessi culturali che favoriscono l'apprendimento. Anche la familiarità con le attività potrebbe fornire agli alunni il supporto contestuale richiesto dal compito e la lingua madre svolge un ruolo significativo. I fattori esterni che forniscono un supporto contestuale sono la possibilità d'interazione e l'uso di materiale concreto (Sellgren 2010: 210).

Ai principianti si possono assegnare inizialmente attività cognitivamente semplici e inserite in un contesto (A) per poi passare a compiti più complessi cognitivamente, ma ancora calati in un contesto (B). Tuttavia, per raggiungere buoni risultati a scuola, gli studenti plurilingui devono anche essere in grado di svolgere compiti che siano sia cognitivamente impegnativi, sia privi di contesto (D), motivo per cui il ruolo dell'insegnante è considerevole (Löthagen/Lundenmark/Modigh 2008). Esiste il rischio che l'insegnamento sia cognitivamente troppo semplice e che quindi gli alunni non siano abbastanza stimolati intellettualmente e si annoino. Si potrebbe anche verificare l'opposto, per cui le nozioni hanno un livello di astrazione troppo elevato, con il rischio che l'attenzione degli studenti cali e questi perdano fiducia in se stessi (Löthagen et al. 2008).

La lingua e le conoscenze nozionistiche si sviluppano al massimo tramite l'assegnazione agli studenti di compiti cognitivamente impegnativi ma attornati da una moltitudine di aiuti contestuali, il cosiddetto 'scaffolding' (Sellgren 2010: 210).

4. Lessico e apprendimento dello stesso

Il lessico è parte integrante delle capacità linguistiche che si sviluppano nel corso della vita (Viberg 2002: 35). Non è possibile determinare con esattezza l'estensione del lessico di un bambino o di un adolescente nelle varie fasi della crescita, e ciò per vari motivi: innanzitutto, vi sono grandi differenze tra i singoli individui; in secondo luogo, sussistono problemi teorici quali la padronanza da parte di un soggetto di alcuni vocaboli a diversi livelli e l'applicazione di criteri differenti per determinare se si tratta di una stessa parola o meno (Viberg 2002).

In età prescolastica, i bambini sviluppano velocemente il lessico e si è concordi nel dire che questo varia tra le 8.000 e le 10.000 parole al momento in cui entrano a scuola. Durante gli studi, il repertorio cresce considerevolmente a un ritmo di 3.000/4.000 parole all'anno, prevalentemente grazie agli esercizi di lettura. Nella scuola media superiore, occorrono dalle 25.000 alle 30.000 parole per poter comprendere i contenuti dei libri di testo (Viberg 2002).

Per gli studenti non madrelingua, ciò significa che devono apprendere il lessico di base di un parlante di lingua madre, che poi portano con sé a scuola, ma che devono acquisire al contempo svariate migliaia di vocaboli che appartengono al lessico scolastico più esteso.

L'acquisizione del lessico avviene solitamente in modo inconscio e indiretto in vari contesti scritti e orali. Nell'ambito dell'insegnamento, l'acquisizione di vocaboli implica spesso un lavoro più consapevole e mirato da parte di un bambino per comprendere il senso delle parole e il loro impiego (Enström 2010).

Esistono almeno tre diversi metodi per l'acquisizione dei vocaboli a scuola: *l'Apprendimento nel Contesto*, *l'Apprendimento con l'ausilio di Dizionari* e *l'Apprendimento attraverso l'Insegnamento*.

- Apprendere nel Contesto significa imbattersi nelle parole nel loro contesto naturale, sentirle molte volte e farne infine propri tutti i significati, gli usi e le combinazioni.

- Apprendere con l'ausilio di Dizionari significa poter verificare che, tra le altre cose, si è azzeccato il significato in base al contesto. Si possono trovare sinonimi ed esaminare come sono costruite frasi e parole.
- Nell'apprendimento attraverso l'Insegnamento, il ruolo principale nell'acquisizione di un vasto lessico è svolto dagli apprendenti, che devono trovare dei modi per ampliarlo. Il ruolo del docente consiste nel fornire e organizzare i vocaboli in modo che il loro apprendimento risulti facilitato (Enström 2010: 30).

Oltre a buone capacità comunicative nella seconda lingua, per poter trarre profitto dalle materie di studio è richiesta l'abilità ad acquisire una padronanza linguistica per conseguire un obiettivo essenziale per l'insegnamento dello svedese come lingua straniera. Saville-Troike (1984) ha dimostrato in una ricerca che, nelle scienze sociali e naturali, il ruolo più importante è rivestito dalle capacità verbali e concettuali. Per contro, ciò che è importante nella comunicazione orale e nella correttezza d'uso della lingua, è meno importante.

Saville-Troike (1984) presenta i requisiti linguistici delle materie di studio:

- il lessico è di gran lunga il fattore più importante per ottenere buoni risultati a scuola
 - la correttezza grammaticale è relativamente poco importante
 - buone capacità di discussione non sono una garanzia di successo
 - l'uso della prima lingua d'istruzione ha influito positivamente sull'apprendimento dei concetti, anche di quelli verificati nella seconda lingua
 - vi sono grandi differenze individuali tra gli studenti
- (Viberg 2002)

Quale tipo e quale quantità di lessico occorre agli studenti stranieri nella seconda lingua?

Gli studenti non madrelingua hanno un doppio carico di lavoro quando leggono i testi a scuola: devono comprendere sia il contenuto, sia la lingua. Inoltre, partono da un background culturale diverso, il che rende molto difficile per alcuni di loro la comprensione e l'interpretazione dei contenuti dei libri di testo (Löthagen et al. 2008).

Questi ultimi sono spesso di difficile comprensione, e non sono i termini tecnici a costituire l'ostacolo principale, dato che questi risultano nuovi a tutti gli studenti. I

vocaboli che rappresentano la difficoltà maggiore sono quelli che appartengono a un lessico astratto più generico non letterario. In generale, i docenti presuppongono che questi vocaboli sono alla portata di tutti gli studenti e non li spiegano, per esempio *adeguato, sostanza, instaurare*.

Altre parole ed espressioni che possono porre problemi sono varie locuzioni idiomatiche, come *metafore, idiomatismi, collocazioni*, nonché i molti termini con un significato sia ordinario (quotidiano) che più astratto (linguisticamente specifico), quale ad esempio lo svedese *rymma*, che può avere valore sia di ‘uscire’, sia di ‘contenere’ (un termine matematico standard in svedese ma il cui senso risulta nuovo alla maggior parte degli studenti).

La comprensione delle metafore continua nel corso dell’intera scolarità (Viberg 2002). Molte espressioni quotidiane sono metaforiche. Concetti spaziali vengono spesso impiegati in senso metaforico (*mi sento giù*), come le parole legate alla temperatura quando si tratta di sentimenti (*un sorriso freddo*).

Un altro tipo di espressioni convenzionali potenzialmente problematiche sono gli idiomatismi, composti da due o più termini e il cui significato non può essere dedotto dalle parole e dal senso (Sköldberg 2004). Esempi d’idiomatismi sono *Tirare acqua al proprio mulino, Parlare con il cuore in mano*.

Un’ampia gamma di espressioni fraseologiche è costituita dalle *collocazioni*, ossia combinazioni di parole le quali, poiché entrate nell’uso comune, divengono più o meno fisse e assumono significati specifici.

L’insegnamento enfatizza singoli termini e la loro accezione generica invece di quella linguistica specifica in quanto parte di una frase. Si impara, per esempio, qual è il significato del verbo *trarre*, ma questo non vuol dire necessariamente che si conoscano espressioni linguistiche specifiche quali *trarre una cambiale, trarre delle conclusioni, trarsi d’impaccio, il dado è tratto*. L’apprendimento del lessico è dunque un’attività molto complessa e sta al docente fornire allo studente le giuste strategie affinché questi vi riesca.

Bibliografia

- Enström, Ingegerd (2010): *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Löthagen, Annika/Lundenmark, Pernilla/Modigh, Anna (2008): *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Second language acquisition – essential information: esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm (consultato il: 11/06/2011)
- Sellgren, Mariana (2005): Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. In: Axelsson, Monica/Rosander, Carin/Sellgren, Mariana: *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolverket (2011): *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Sköldberg, Emma (2004): *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. (Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 31.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Viberg, Åke (2002): Andraspråksinläring i olika åldrar. In: Cerú, Eva (a cura di): *Svenska som andrsspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Trad. ed a cura di A. Kozulin. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tipologie linguistiche

Tore Otterup/Maud Gistedt

(Riassunto a cura di Sabine Wilmes e Tatjana Atanasoska, Bolzano. Tradotto dal tedesco.)

A questo punto della versione svedese si trova il testo originale di Maud Gistedt e Tore Otterup, che comparano approfonditamente le lingue svedese e arabo per gli apprendenti di svedese come seconda lingua.

Tuttavia, poiché le strutture dello svedese non sono direttamente traducibili in tedesco, inglese, italiano, ungherese, né in un'altra lingua, preferiamo presentarvi qui due siti internet dal contenuto simile.

Per quale motivo, però, un docente ha bisogno di conoscenze sulla tipologia linguistica? E di che cosa si tratta esattamente?

Se per esempio confrontate un testo svedese con uno tedesco, vi accorgete che vi sono molte analogie, sia dal punto di vista delle singole parole che da quello delle strutture.

Ciò è dovuto alla parentela genetica delle due lingue. Hanno quindi un'origine comune: lo svedese e il tedesco sono lingue germaniche. Altre lingue dello stesso gruppo, quali per esempio l'inglese, il neerlandese, il danese, il frisone o il norvegese, hanno molte similitudini nella sintassi, nella semantica e nella fonologia.

Se fate invece un raffronto tra una lingua germanica e il cinese, troverete molte meno affinità: esse non sono infatti imparentate.

La tipologia linguistica si occupa delle strutture delle lingue e della relativa classificazione (per es. Croft 1990). Essa analizza quindi l'ordine delle parole nella frase, la presenza o meno di articoli, la posizione delle preposizioni rispetto al sintagma nominale (prima o dopo: in questo secondo caso si parla di postposizioni e non di preposizioni), la preponderanza di consonanti o vocali e molto altro.

Avere delle conoscenze strutturali sulle lingue degli alunni è molto utile per gli insegnanti. Non si può pretendere che venga studiata e parlata ogni lingua, ma si chiarirebbero molti aspetti sulla loro struttura.

Per quanto riguarda l'ambito tedescofono, vi presentiamo un sito web del ministero federale austriaco della Pubblica Istruzione (Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) che si è prefissato di spiegare ai docenti in maniera concisa e precisa le differenze tra le lingue.

Attualmente, vi troverete spiegazioni sulle seguenti lingue: tedesco come seconda lingua, albanese, arabo, serbo/croato/bosniaco, bulgaro, francese, macedone, lingua dei segni austriaca, polacco, portoghese, romanes, romeno, russo, slovacco, sloveno, ceco, turco e ucraino.

Il sito è in corso di ampliamento e costituisce un ottimo supporto.

Lo troverete al seguente indirizzo: www.sprachensteckbriefe.at

Un sito simile in inglese è www.omniglot.com.

Le tappe dell'acquisizione della lingua

Franziska Plathner

(tradotto dal tedesco)

La maggior parte degli insegnanti di una lingua straniera o di una seconda lingua conosce bene la seguente situazione: dopo aver fatto alcuni esercizi gli studenti ritengono di aver compreso e assimilato bene il contenuto appreso durante la lezione di grammatica. Tuttavia, se dopo un po' di tempo vengono poste delle domande per verificare le conoscenze acquisite o se si osserva come gli studenti usano la lingua, si deve constatare che di queste nozioni, che durante lo svolgimento degli esercizi sembravano ben consolidate, è scomparsa ogni traccia. Questi 'passi indietro' si evidenziano proprio nel caso di coloro i quali apprendono una seconda lingua dopo l'ingresso nella scuola e che devono acquisire la lingua di insegnamento raggiungendo il più velocemente possibile il livello già avanzato dei loro compagni di classe. In queste situazioni gli insegnanti si chiedono ad esempio se non fosse stato meglio usare altri metodi nelle spiegazioni o se avessero dovuto fare un maggiore ricorso agli esercizi oppure se il fatto che lezione grammaticale abbia prodotto il risultato sperato o no, dipenda dalla capacità di apprendimento dei singoli allievi. Va detto però che l'eventuale risultato negativo può anche dipendere dalla difficoltà delle nozioni e dal fatto che queste non sono ancora state comprese bene.

Questi interrogativi vengono posti da quando le lingue vengono insegnate e da molti anni a questa parte esse hanno una precisa collocazione anche nella ricerca linguistica. E così come negli ultimi decenni l'ambito dell'insegnamento delle lingue è stato caratterizzato da un frequente cambiamento dei metodi e degli approcci nell'insegnamento delle lingue, anche in linguistica ci sono stati nuovi sviluppi e un alternarsi di teorie e ipotesi su come funziona l'acquisizione linguistica da parte dell'uomo. Le teorie linguistiche più importanti hanno esercitato un influsso decisivo sui metodi adottati per la didattica delle lingue, generando nuove strategie didattiche che sono poi state e tuttora sono impiegate nelle scuole. Se si disponesse di conoscenze precise sullo sviluppo e sull'elaborazione della lingua, nonché dell'approccio ideale che carat-

terizza alcuni ricercatori nell'ambito del plurilinguismo, si sarebbe sicuramente in grado di mettere appunto un metodo ottimale per la lezione di lingua. Una teoria che, partendo dalla linguistica, ha determinato un cambiamento di mentalità nella scuola ma anche nella diagnostica delle conoscenze linguistiche, è la cosiddetta *processability theory* di Manfred Pienemann.

1. Processability theory

Questa teoria fu sviluppata nel 1998 sulla base delle ricerche condotte da Pienemann e delle conoscenze acquisite da altri linguisti. Nel panorama della ricerca sul bilinguismo essa rappresenta un importante modello che spiega come avviene lo sviluppo della lingua nello studente; l'approccio della *processability theory* permette infatti di considerare simultaneamente tutti i processi linguistici inerenti alla produzione della lingua – dall'uso del singolo vocabolo fino alla fase complessa.

Un importantissimo punto di partenza della *processability theory* consiste nell'assunto che l'elaborazione e la produzione della lingua si verifichino nel cervello come processo che si compie passo dopo passo – analogamente a quanto avviene in un computer. In questo senso non possiamo ignorare il significato dell'esperienza fatta in diversi studi (di cui si tornerà a parlare), secondo la quale l'apprendimento delle strutture più semplici deve sempre avvenire prima dell'acquisizione delle strutture linguistiche più complesse, escludendo la direzione opposta, ovvero il passaggio dalle strutture difficili alle strutture semplici. Partendo da queste condizioni generali dell'acquisizione linguistica, la ricerca sul bilinguismo è giunta tra l'altro alla conclusione che nel processo di apprendimento di una seconda lingua o di lingue straniere esistono determinate tappe, che gli studenti devono affrontare in modo sistematico e secondo una determinata successione. Nella sua *processability theory* Pienemann vede pertanto lo sviluppo della lingua dell'allievo come processo guidato da sequenze cognitive. Queste strutture cognitive si sviluppano progressivamente e costituiscono la misura dei contenuti linguistici con i quali gli allievi si possono confrontare.

Nei capitoli che seguono verranno illustrati alcuni studi e alcune ipotesi posti alla base della *processability theory*.

2. L'interlingua e le sue caratteristiche

“Every learner builds up his or her own grammar” – ‘Ciascun allievo e ciascuna allieva costruisce la propria grammatica.’ Questa frase di Pienemann (1989:53) è facilmente comprensibile se si confrontano fra loro le competenze degli studenti di una lingua in una classe. Mentre alcuni di essi ad esempio mostrano di essere particolarmente bravi nella declinazione dell'aggettivo, altri padroneggiano meglio la coniugazione dei vari tempi verbali. Tuttavia dietro l'affermazione di Pienemann si nasconde molto più della evidente differenza delle competenze linguistiche. Ciò che più preme allo studioso è sottolineare il fatto che la lingua in generale e la grammatica in particolare non possono essere ‘impiantate’ nell'uomo dall'esterno, soltanto attraverso la lezione o gli esercizi, bensì che l'apprendimento della lingua in gran parte è un processo cognitivo il quale, partendo da input linguistici dati a tutti gli allievi, poi ‘cresce’ in modo autonomo e secondo le proprie regole.

Se un individuo studia una lingua e si costruisce la sua grammatica, egli parlando la lingua ‘che cresce sempre più’, tenderà a fare degli errori. Tuttavia, quanto più la nuova lingua viene usata e sperimentata, tanto più i vecchi errori spariranno e al loro posto compariranno nuove espressioni che a loro volta, almeno all'inizio, saranno sbagliate. Dunque possiamo affermare che gli studenti di una lingua – sia che si tratti della prima lingua sia che si tratti della seconda lingua – si muovono sempre su un tracciato che va dalla conoscenza modesta di una lingua fino all'acquisizione di competenze linguistiche da soggetti di madrelingua. Per la lingua ancora lacunosa e incompleta che i parlanti utilizzano durante il processo di apprendimento, nel 1972 Larry Selinker ha coniato il concetto di *interlingua* o *lingua interim*, tuttora un concetto centrale della linguistica. Con questo termine si intende la ‘lingua di passaggio’, una lingua che funge da ponte tra la prima lingua e la seconda lingua da acquisire. La caratteristica saliente dell'interlingua comunque non è data dalla sua erroneità rispetto alla lingua di arrivo, bensì dalla sua struttura sistematica e dalla sua flessibilità rispetto alle nuove esperienze fatte nell'uso linguistico. Gli errori non dovrebbero essere considerati un segno di scarso studio, bensì, secondo Stephan P. Corder (1967), un collega di Selinker e precursore dell'Ipotesi dell'interlingua, un'indicazione di ciò che gli allievi sanno della lingua e di come la padroneggiano in un determinato momento del loro processo di acquisizione della lingua stessa. Ma che valore dobbiamo dare a questo contrasto? Nelle ricerche linguistiche si cerca di rispondere a questo interrogativo con due spiegazioni.

Verificare le ipotesi

Partendo dalle teorie di Selinker, la ricerca sul bilinguismo ha formulato l'ipotesi secondo la quale tra l'altro gli allievi possono sviluppare la loro nuova lingua creandosi e sperimentando in prima persona delle regole sul funzionamento della lingua, regole cui sono giunti sulla base delle conoscenze linguistiche già acquisite. Va detto però che queste regole non sono corrette dall'inizio. Se ad esempio durante una conversazione gli allievi costruiscono delle frasi del tipo *'Meine Schuhe sind flächer als deine'* (*Le mie scarpe sono più piatte delle tue*) e i loro interlocutori indicano loro la forma corretta del comparativo, che è *flacher*, gli allievi correggeranno eventualmente la regola che si erano costruiti per il comparativo (quella che prevede l'uso della dieresi interna, secondo il modello *alt – älter, lang – länger* o *groß – größer*) e aggiungeranno ad essa una serie di eccezioni possibili. Questo esempio mette in luce il fatto che sperimentare e commettere degli errori costituisce una parte indispensabile dell'acquisizione linguistica, in cui gli allievi, attraverso la reazione degli interlocutori, verificano ed eventualmente correggono le regole ipotizzate. L'uso di una forma come *'flächer'* rivela però anche il fatto che gli allievi hanno acquisito delle regole grammaticali e le applicano in modo sistematico; essi infatti hanno almeno studiato e in parte compreso il sistema di comparazione dell'aggettivo. Gli errori nell'interlingua in gran parte segnalano una prima comprensione e percezione delle particolarità linguistiche e dunque il fatto che gli utenti della lingua dispongono già di un certo bagaglio di conoscenze.

Ipotesi del Natural Order

Si osserva altresì che anche i risultati ottenuti con altri studi sul processo di acquisizione dell'inglese, del tedesco o del francese come seconde lingue hanno evidenziato una simile direzione per quanto riguarda l'interpretazione degli errori come segnali della presenza di un certo grado di competenza linguistica. Questi studi hanno messo in luce il fatto che l'apprendimento avviene attraverso la successione di livelli sempre più alti.

Uno dei primi e più noti studi condotti in Germania su questa materia fu il progetto di ricerca del gruppo ZISA¹, che vide lo svolgimento di numerose indagini tra il 1979 e il 1984. I ricercatori Clahsen, Meisel e Pienemann constatarono che i loro soggetti apprendevano determinate strutture sintattiche del tedesco quasi secondo la stes-

1 ZISA è l'acronimo di "Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter" (apprendimento della seconda lingua da parte di lavoratori italiani e spagnoli).

sa successione (per maggiori informazioni si rimanda al capitolo successivo, relativo alle tappe dell'apprendimento del tedesco).² Per quanto riguarda l'apprendimento di altre strutture del tedesco, come ad esempio la concordanza tra articoli e sostantivi o la relazione flessiva nei sintagmi preposizionali, gli scienziati non poterono constatare delle analogie tra i diversi soggetti. Essi giunsero pertanto alla conclusione che per quanto attiene all'apprendimento del tedesco come seconda lingua, da un lato ci devono essere processi che – non essendo influenzati né dagli allievi né dagli insegnanti – seguono un corso naturale (processi *invarianti*), e dall'altro, altri processi che variano da soggetto a soggetto e che possono essere condizionati dalla didattica (processi *variabili*). A risultati simili erano giunti anche studi effettuati da altri ricercatori e altre ricercatrici più o meno negli stessi anni in ambito anglofono, svedofono e francofono, relativamente all'acquisizione di queste lingue come seconde lingue.³ Come prova delle strutture invarianti dell'inglese, ad esempio si poté osservare che gli studenti di inglese normalmente avevano acquisito le desinenze verbali in *ing* (*have – having*), le forme del plurale (*cat – cats*) e la copula (*I am fine*), prima di essere in grado di utilizzare i verbi ausiliari (*was born*), le forme passate dei verbi a coniugazione irregolare (*come – came*) o a coniugazione regolare (*want – wanted*) (Macaro 2003:25). Questi risultati permisero di trarre la conclusione che l'acquisizione dei processi invarianti funziona come una costruzione graduale di conoscenza, nella quale è possibile raggiungere un livello più alto solo quando le conoscenze relative a un livello più basso sono già state acquisite. Nel 1983 il ricercatore americano Krashen coniò per questi processi di acquisizione che si svolgono secondo un programma 'interno' o predefinito, il termine di *natural order of acquisition* (ordine naturale di acquisizione linguistica; cfr. Krashen/Terrell 1983). Questi processi sono 'naturali' nel senso che anche i soggetti che apprendono la lingua al di fuori del contesto didattico, cioè in un ambiente naturale, lo fanno secondo la successione che abbiamo descritto. La risposta alla domanda relativa alla conoscenza di queste tappe dell'acquisizione anche ai fini dell'interpretazione degli errori, si trova nell'ordine gerarchico di una simile successione naturale: poiché un determinato gradino nel processo di apprendimento può essere raggiunto solo dopo che sono stati appresi i gradini precedenti, gli errori possono essere interpretati come un indizio dello stadio attuale di detto processo di apprendimento. Se ad esempio i soggetti che studiano l'inglese utilizzano con maggiore fre-

2 La prima monografia completa in lingua tedesca sui risultati dello studio ZISA fu pubblicata nel 1983 (si veda Clahsen/Meisel/Pienemann 1983).

3 Per la lingua inglese ad esempio sono particolarmente significative la ricerca di Dulay/Burt (1974) e di Bailey/Madden/Krashen (1974), per la lingua francese quella di Bautier-Castaing (1977) e di Harris (1988).

quenza, sbagliando, frasi con verbi irregolari al *past tense* (**he comed to my house*), si deve comunque constatare che questi soggetti padroneggiano frasi a un livello più basso, nel senso che sanno utilizzare i predicati nominali (*we are tired*) o la morfologia del *present continuous* con il suffisso -ing (*he is bleeding*). Gli errori nell'interlingua dicono comunque a un attento osservatore su quale gradino del processo di acquisizione della lingua si trovano i vari soggetti e quali gradini essi hanno già raggiunto.

Secondo l'ipotesi di Krashen sul Natural Order e le ipotesi formulate nell'ambito della teoria sulla verifica delle ipotesi, partendo dagli errori che si osservano, è possibile valutare quale sia il bagaglio di conoscenze di cui i soggetti già dispongono e quali siano i fenomeni grammaticali, sintattici e, in generale, linguistici per i quali essi sono sul punto di costruire delle regole e di ampliarle o di consolidarle attraverso i loro tentativi di applicazione pratica. Quindi, l'attenta osservazione degli errori a livello di interlingua offre agli insegnanti la possibilità di aiutare gli allievi nel processo di apprendimento della lingua, proponendo esercizi adeguati, e di valutare le loro affermazioni alla luce di ciò che già fanno e di ciò che potrebbero sapere.

Nel capitolo seguente cercheremo di esplorare più da vicino i processi invariati nell'acquisizione linguistica, dato che essi sono di notevole importanza ed efficacia ai fini delle attività di osservazione e valutazione delle competenze linguistiche da parte degli insegnanti. Ricordando la riflessione sul fatto che i processi linguistici invariati si sviluppano sempre in modo graduale, è possibile proprio con il loro aiuto definire delle cosiddette tappe di apprendimento per una lingua specifica. Di seguito cercheremo di illustrare tali tappe di apprendimento utilizzando il tedesco come lingua di riferimento.

3. Le tappe di apprendimento della lingua tedesca

L'ipotesi sul Natural Order di Krash ha rappresentato una delle riflessioni più importanti su cui Pienemann ha fondato la sua *processability theory*. Un contributo di rilievo per la maturazione delle idee di Pienemann è venuto però anche dallo studio ZISA, che lo studioso ha condotto insieme ai suoi colleghi Clahsen e Meisel.

I ricercatori ZISA constatarono che l'apprendimento di diverse costruzioni sintattiche nella lingua tedesca si inserisce tra i cosiddetti processi invariati dell'apprendimento linguistico; esso pertanto si realizza, come si può anche verificare, secondo una sequenza determinata in tutti i soggetti che imparano il tedesco come seconda lingua o come lingua straniera. Partendo da questa premessa, i ricercatori si dedicarono con

maggior intensità ai singoli gradini a livello sintattico e definirono diverse costellazioni sintattiche che contraddistinguono di volta in volta tali gradini. Nella loro definizione delle singole tappe dell'apprendimento del tedesco, lo studio ZISA si concentrò sulla posizione della parola all'interno della frase. Come elemento centrale di tali tappe essi presero in considerazione la forma verbale finita e le particelle che fanno parte del verbo. Complessivamente, per quanto concerne la posizione del verbo nella frase, essi definirono cinque diversi gradini che secondo loro possono essere acquisiti soltanto nell'ambito di una sequenza gerarchica, uno dopo l'altro. Queste tappe (o gradini) furono poi modificate e ampliate nel corso degli anni da Clahsen (1985) e altri ricercatori (ad esempio Griefhaber 2004). Nel complesso però i ricercatori rimasero fedeli alla suddivisione del processo di apprendimento della lingua tedesca in cinque tappe, che nella parte seguente cercheremo di descrivere meglio, ricorrendo anche ad alcuni esempi⁴:

Gradino 0 = enunciati frammentari

A questo gradino possono essere ricondotti tutti gli enunciati errati dal punto di vista grammaticale, o nei quali manca il verbo di forma finita o il soggetto.⁵ Non si dimentichino tra l'altro le espressioni retoriche o puramente formali, né le espressioni non comprensibili o leggibili (gradino 0).

Esempi di enunciati al gradino 0 sono: *aufeinmal ma / Dann gehste zu die maus / Ich auch / Nein / Danke / Mit mein Bruder / Sieben*

Gradino 1 = ordine canonico

Al primo gradino troviamo frasi principali con una semplice sequenza del tipo soggetto – predicato – oggetto, in cui il verbo finito si trova in seconda posizione (posizione principale). A questo livello gli studenti hanno già lasciato alle loro spalle le prime espressioni di una sola parola o le frasi senza un verbo coniugato e appreso il principio di base della sintassi tedesca con un verbo finito coniugato.

Esempi di enunciati a questo livello sono: *die Kinder spielen mim ball / der Benjamin hat einen Schlitten / ich ankomme hier in Wuppertal / Die Mutter kommt / Max war von der Schule kaputt / was ist das? / Der Sonn entschuldigt sich.*

4 Gli esempi relativi alle tappe da 0 a 4 provengono dallo studio ZISA, da diverse rilevazioni sui dati linguistici, eseguite dall'EURAC di Bolzano, nonché da Clahsen (1985) e Griefhaber (2004).

5 Purché il soggetto o il verbo di forma finita non venga tralasciato nella seconda parte di una frase solo in caso in cui questa sia legata alla prima da un rapporto di coordinazione, come nell'esempio: *'er rannte zum Bus und stieg ein'.*

Gradino 2 = separazione di verbo ausiliare, verbo modale o prefisso verbale e radice verbale finita

In corrispondenza di questo gradino gli studenti compiono un passo necessario per la lingua tedesca, cioè la separazione di diverse parti verbali (parentesi verbale). Mentre in un primo momento essi si limitavano a esprimere tutto in sequenza (ad es, *er wird gehen nach Hause*), ora collocano la parte infinita dei verbi composti e i prefissi separabili dei verbi semplici alla fine della frase principale, mentre la forma verbale finita si trova immediatamente dopo il soggetto.

Esempi di enunciato a questo livello: *alle Kinder muss die pause machen / mit mein Bruder ich habe sieben monat gewohnt / er hat das Banan gestoln / er schupfte die Wase runter / ich bring noch Legos mit*

Gradino 3 = inversione di soggetto e verbo finito

A questo livello, ogni qualvolta nella frase la prima posizione sia già occupata da un avverbio (ad esempio *heute, dann, dort*) o da una espressione avverbiale (*an einem schönen Tag, als er es hörte*), il parlante invertirà la sequenza di soggetto e verbo di forma finita. In tal modo il verbo coniugato rimane in seconda posizione ed è seguito immediatamente dal soggetto.

Esempi di enunciati a questo livello sono: *dann hat sie wieder die knoch gebringt / in die große Schule kann man englisch lerne / Da ist der Papa / Und dann hat der Hund äh* gesessen / jetzt ist die Torte fertig / da kamm ein kleiner Junge herein / mit einer maschiene machte er ein Kuche*

Gradino 4 = posizione finale del verbo di forma finita in frasi secondarie

Nel 1985 lo stesso Clahsen aggiunse ai gradini definiti in origine nello studio ZISA un ulteriore gradino riguardante la costruzione delle frasi secondarie. Dopo aver appreso le varianti della posizione del verbo all'interno delle proposizioni principali nei gradini che vanno da 1 a 3, gli studenti cominciano a comprendere la costruzione delle frasi secondarie. Il nuovo tratto che contraddistingue questo gradino è rappresentato dalla regola secondo la quale nelle frasi introdotte da una congiunzione subordinante, come ad esempio *dass, weil, nachdem*, la parte finita del verbo deve essere spinta alla fine della frase secondaria (Spannsatz). Contemporaneamente il soggetto va ad occupare la prima posizione, subito dopo la congiunzione.

Esempi di enunciati a questo livello sono: *..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist / ..., wie ich meine Sorgen gehabt habe. / ... das ir Sonn das war. / ... der Fritz haiste.*

Nel corso degli anni i gradini individuati attraverso lo studio ZISA sono stati oggetto di diverse ricerche, alcune delle quali (ad es. Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer 2000) hanno anche proposto una sequenza diversa dei gradini stessi. Tutte le indagini che si occupano dell'acquisizione delle posizioni delle parole e delle costruzioni sintattiche nelle varie sequenze hanno messo in evidenza un fenomeno importante relativo alla modalità in cui una lingua viene appresa: quanto più il processo di apprendimento da parte degli studenti è avanzato, tanto più complesse sono le strutture che essi sono in grado di usare. Questo sviluppo graduale e invariante delle competenze nell'ambito dei modelli delle posizioni delle parole nella frase è stato osservato non solo per il tedesco, bensì anche per altre lingue. Per la lingua svedese ad esempio Håkansson/Pienemann/Sayehli (2002) hanno individuato 5 diverse tappe di apprendimento, che si riferiscono alla posizione della particella negativa e all'inversione di soggetto e verbo di forma finita nella proposizione. Anche nell'inglese come seconda lingua, Mackey e Philp (1998) hanno elaborato cinque tappe relative all'apprendimento delle diverse forme che può assumere la frase interrogativa.

Queste cognizioni ci fanno capire che gli studenti di una lingua si muovono con gradualità dal basso verso l'alto, passando da una lingua semplice a una lingua sempre più complessa. Questa acquisizione, semplice ma di lunga portata, ha indotto linguisti del calibro di Pienemann a chiedersi se tale ordine naturale che presiede all'apprendimento della lingua possa essere modificato attraverso l'intervento didattico.

4. Teachability hypothesis (ipotesi della insegnabilità)

Sulla base dei risultati dello studio ZISA e di studi analoghi condotti su altre lingue si è giunti alla conclusione che fosse il caso di considerare la successione naturale con cui avviene l'apprendimento linguistico ai fini della compilazione del programma didattico e di adattarla alle esigenze dell'insegnamento delle lingue. Va detto tuttavia che al momento attuale mancano delle prove chiare del fatto che i processi invariati dell'apprendimento linguistico rispetto alla successione naturale possano essere influenzati o ottimizzati attraverso la lezione formale. Pienemann (1984), con la sua *teachability hypothesis* – ha formulato un'ipotesi sulla insegnabilità della lingua, fornendo degli spunti interessanti per questo tipo di riflessione.

Per potersi calare nei panni degli studenti, gli insegnanti dovrebbero porsi la seguente domanda: che cosa significa per gli studenti di tedesco, se ad esempio quando leggono o ascoltano vengono confrontati con frasi come *das Heft bringen morgen bit-*

te alle Kinder wieder mit' appartenenti al gradino 3, quando essi sono in grado di costruire solamente frasi canoniche semplici come *'er hat einen Ball'*, che appartiene al gradino 1? – Nel peggiore dei casi essi non comprenderanno il messaggio contenuto nella frase e reagiranno nel modo sbagliato all'esortazione. Nel caso più favorevole essi capiranno tale esortazione dal contesto ma essi stessi non sono ancora in grado di costruire frasi simili dal punto di vista strutturale, del tipo *'dann wirft er einen Ball'* (gradino 3). Rimane comunque la domanda: È possibile insegnare agli studenti la costruzione di frasi con una struttura più complessa rispetto al loro attuale gradino di apprendimento attraverso un allenamento mirato?

Nella sua *teachability hypothesis*, Piemann ritiene che la lezione finalizzata al sostegno dell'apprendimento di processi invarianti sortisca i propri effetti solo se gli studenti si trovano in un contesto naturale che consente loro di acquisire i contenuti imparati a scuola (Piemann 1986:60). Le strutture già acquisite fungono pertanto da base sulla quale essi costruiranno le nuove strutture. Secondo la *teachability hypothesis*, una lezione ben programmata dovrebbe puntare sulle strutture che si trovano su un gradino immediatamente superiore a quello già raggiunto dagli studenti (Macaro 2003:26). Questa tesi fu corroborata grazie ad alcuni esperimenti effettuati in lingue diverse nei quali attraverso una lezione di lingua mirata si cercò di aggirare l'ordine naturale di acquisizione oppure di saltare alcuni gradini.

Ad esempio, Mackey und Philp nel loro studio del 1998, nel quale esplorarono l'acquisizione graduale di determinate forme di frase interrogativa, suddivisero alcuni studenti di lingua inglese come seconda lingua in un gruppo 'finito' e in un gruppo 'non finito'. Gli studenti del gruppo 'finito' erano giunti al livello di apprendimento linguistico 3, come definito per la lingua inglese, pertanto stavano per sperimentare la formazione di domande come *'Is there a dog on the bus?'* (gradino di apprendimento 4). Il gruppo 'non finito' invece era composto da studenti del livello 1, i quali erano in grado solo di formare domande semplici come *'A boy throw ball?'* ricorrendo a una diversa intonazione e, dunque, stando alla teoria di Piemann, non erano pronti a imparare frasi del gradino 4. Entrambi i gruppi presero parte alle lezioni di lingua per un lungo periodo e le loro frasi interrogative furono corrette con costruzioni di domande del livello 4. In questo esperimento i ricercatori notarono che gli studenti del gruppo 'finito' riuscivano molto più spesso a passare al gradino 4, di quanto non fossero in grado di fare i partecipanti del gruppo 'non finito'. Questo risultato conferma l'assunto della *teachability hypothesis*, secondo il quale la lezione ha senso solo se dal punto di vista del loro sviluppo linguistico-cognitivo, gli studenti sono a un passo 'dall'affacciarsi' al gradino insegnato e dunque dall'apprendere i relativi contenuti. In alcuni

esperimenti sulla leggibilità del tedesco, Pienemann constatò addirittura che l'insegnamento anticipato di strutture più complesse può avere un effetto negativo sull'apprendimento della lingua, in quanto gli studenti possono sentirsi disorientati (Pienemann 1986:72). Pertanto, per avere successo ed efficacia, la lezione dovrebbe sempre limitarsi all'insegnamento di cose per le quali gli studenti sono pronti.

Nonostante le limitazioni che la *teachability hypothesis* pone alla didattica delle lingue, si può ritenere che una lezione ben strutturata possa accelerare l'apprendimento della lingua. Proprio i processi variabili dell'apprendimento linguistico, che si svolgono in modo affatto diverso per i vari soggetti (ad esempio uso dell'articolo in tedesco o uso dei verbi copulativi in inglese), possono essere insegnati molto bene e indipendentemente da eventuali costrizioni temporali o legate alle competenze dei partecipanti. (Pienemann 1986:61). Nel contempo si osserva però che anche i processi di apprendimento invariati possono essere stimolati e sostenuti in modo positivo dall'intervento didattico, purché il programma didattico si orienti al livello di competenza dei discenti. In questo modo, secondo Pienemann, la lezione dispiega i suoi effetti positivi sulla durata necessaria per l'apprendimento, la ricorrenza dell'uso delle regole insegnate e l'applicazione di dette regole nei vari contesti d'uso. Per questo motivo è molto importante che gli insegnanti così come gli autori dei testi conoscano bene sia processi variabili che i processi invariabili in cui si articola l'apprendimento della seconda lingua. Solo così essi da un lato potranno valutare le competenze linguistiche dei discenti, dall'altro adattare sia il contenuto didattico che il loro uso della lingua alle esigenze di questi ultimi.

5. Conclusione: Qual è il significato delle teorie ai fini della lezione?

La breve durata di un'unità didattica e la mole di lavoro prevista dal programma d'insegnamento non permettono sempre di strutturare una lezione, impartita a una classe eterogenea o comunque numerosa, secondo le esigenze dei singoli partecipanti. Tuttavia si sa che per il successo della lezione in generale e della lezione di lingua in particolare, è importante considerare le competenze dei partecipanti ai fini della programmazione della lezione stessa e di sfruttare le acquisizioni della linguistica per garantire uno svolgimento ottimale dei processi di apprendimento della seconda lingua all'interno della lezione. Per gli insegnanti ciò significa che essi da un lato devono interiorizzare, osservare e interpretare il decorso e le caratteristiche dell'apprendimento

graduale e dall'altro devono adattare il loro agire linguistico alle esigenze dei partecipanti, sia quando si tratti di trasmettere il contenuto della lezione che in tutte le occasioni di comunicazione con la classe. Contro la tesi secondo la quale il tempo a disposizione è sempre troppo poco e ci sono poche possibilità di dedicarsi a ogni singolo studente, dato l'elevato numero di partecipanti e la presenza di una certa eterogeneità di competenze linguistiche, si deve far valere l'argomento che il rapporto consapevole con la lingua e l'osservazione attenta delle competenze linguistiche costituisce sempre un fatto positivo che sostiene il processo di acquisizione della lingua sia che si tratti di apprendere quella lingua come seconda lingua sia che si tratti di apprendere come prima lingua.

Nella loro pubblicazione, che sintetizza i risultati di uno studio condotto per un periodo di due anni nel cantone di Ginevra all'interno di scuole primarie, Diehl et al. (2000) hanno fatto riferimento ad alcune regole che bisognerebbe sempre considerare nell'insegnamento delle lingue e della grammatica e che riguardano la presenza di processi naturali di apprendimento. Secondo loro la conseguenza che si può trarre dai vari studi condotti sulle tappe di apprendimento della lingua può consistere nel fatto di organizzare la lezione in modo da "sollecitare i meccanismi naturali dell'apprendimento linguistico" (Diehl et al. 2000:378). Nello specifico, questa deduzione a partire da Diehl (2000) porta a sua volta a una serie di conclusioni utili per la programmazione della lezione:

- (1) Come è stato detto nei capitoli dedicati alle tappe dell'apprendimento e alla *teachability hypothesis*, le nuove strutture grammaticali possono essere comprese e imparate solo se prima sono state acquisite le regole del gradino immediatamente sottostante. Per questo motivo il programma didattico, purché nella lezione si trasmettano esplicitamente anche nozioni grammaticali, deve orientarsi ai gradini di acquisizione della lingua.
- (2) La lingua che viene parlata dagli insegnanti durante la lezione non dovrebbe essere semplificata o ridotta, bensì essere il più possibile 'naturale'. Poiché, sulla base della Natural Order Hypothesis di Krashen, i gradini di apprendimento si sviluppano anche in contesti naturali, al di fuori della didattica, i soggetti stessi sono in grado di filtrare dall'input che ricevono, tutte le strutture 'comprensibili' o 'da elaborare'. La condizione perché ciò avvenga è data però dal fatto che la lingua sia adeguata all'età degli allievi e che i contenuti proposti stimolino il loro interesse.
- (3) Come hanno mostrato i risultati relativi alla verifica della *teachability hypothesis*, la lezione grammaticale impartita nel momento sbagliato, cioè a studenti che non siano ancora pronti a recepire quel particolare contenuto, può addirittura essere

- controproduttiva. Al fine di calibrare la lezione grammaticale sulle competenze dei singoli partecipanti e il livello da essi raggiunto nel processo di apprendimento della lingua, può essere di grande vantaggio la lezione intradifferenziata, nella quale i soggetti si confrontano singolarmente o in gruppi con le nozioni a loro adeguate. Una simile differenziazione richiede però che gli insegnanti siano in grado di osservare e accertare i livelli di conoscenza dei partecipanti. Per facilitare questo compito sono già stati messi a punto alcuni strumenti che possono essere utilizzati senza grande dispendio di tempo da parte degli insegnanti. Per il tedesco si rimanda ad esempio alla *Profilanalyse* (analisi del profilo) di Griefhaber (2004).
- (4) Poiché gli errori, come è stato illustrato nel capitolo riguardante l'interlingua, costituiscono una parte integrante del processo di apprendimento e da un certo punto di vista sono addirittura indispensabili per lo sviluppo di tale apprendimento, nel contesto scolastico essi dovrebbero essere valutati in modo differenziato. Il fatto di rendere gli errori un tabù può generare la conseguenza che gli allievi rinunciano il più possibile alle strutture linguistiche di cui non si sentono ancora sicuri ovvero all'uso di nuove regole, al fine di non correre il rischio di essere demotivati a seguito di un brutto voto o dei segni rossi dell'insegnante. Per questo motivo nella pratica didattica si dovrebbe giudicare soltanto ciò che appartiene all'attuale fase di apprendimento dell'allievo e che pertanto si può ritenere come già acquisito.

Bibliografia

- Bailey, Nathalie/Madden, Carolyn/Krashen, Stephen (1974): Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? In: *Language Learning* 24: 235-243.
- Bautier-Castaing, Elisabeth (1977): Acquisition comparee de la syntaxe du francais par des enfants francophones et non francophones (Compared Acquisition of French Syntax by Francophone and Non-Francophone Children). In: *Études de linguistique appliquée* 27, 19-41.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (a cura di): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. (Multilingual Matters 18). Clevedon, Multilingual Matters, 283-331.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, 37-53.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grieffhaber, Wilhelm (2004): *Zwischenbericht März 2004. Projekt „Deutsch und PC“*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Håkansson, Gisela/Pienemann, Manfred/Sayehli, Susan (2002): Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. In: *Second Language Research* 18(3), 250-273.
- Harris, Vee (1988): 'Natural' language learning and learning a foreign language in the classroom. In: *British Journal of Language Teaching* 26(1), 26-30.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Macaro, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. London: Continuum.
- Mackey, Alison/Philp, Jenefer (1998): Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? In: *Modern Language Journal* 82(3), 338-356.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *SSLA* 6(2), 186-214.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 86(1/3), 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998): Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism* 1(1), 1-20.
- Pienemann, Manfred/Håkansson, Gisela (1999): A unified approach toward the development of Swedish As L2. A processability Account. In: *SSLA* 21, 383-420.

Interazione in classe

Tore Otterup/Maud Gistedt

(tradotto dall'inglese)

1. Introduzione

In questo capitolo, vedremo in che modo l'interazione e l'oralità in classe possono contribuire a sviluppare una lingua in chi la apprende come lingua straniera. Si potrebbe pensare che quello che viene detto in classe, e il modo in cui ciò viene detto, non siano poi così importanti per l'apprendimento di una lingua straniera, ma lo sono eccome. La maggior parte del tempo trascorso a scuola da alunni e insegnanti viene impiegata per parlare; perciò, questo tempo dovrebbe essere utilizzato in maniera efficace e mirata. L'oralità in classe è uno strumento sia per pensare, sia per imparare e, con la consapevolezza dell'insegnante, può anche creare un tramite con il linguaggio accademico necessario agli studenti a scuola.

Vygotsky (1986) sottolinea l'importanza dell'interazione nell'apprendimento e vede nel dialogo un modo di creare possibilità di pensiero. I bambini devono essere stimolati a 'pensare ad alta voce' o, come dicono Wegerif e Mercer (1996), a *esplorare il discorso*. Con ciò, essi intendono il tipo di contesto orale in cui gli studenti possono esplorare, investigare e chiarire concetti o verificare un'idea attraverso domande, ipotesi e conclusioni logiche e interagendo con i pensieri degli altri.

2. Interazione in classe e alunni non madrelingua

Le ricerche sull'acquisizione di una lingua straniera hanno dimostrato che l'interazione è un fattore determinante per lo sviluppo della lingua (Ellis 1994, Swain 1995, van Lier 1996). Particolarmente importante è l'interazione che avviene quando qualcuno spiega ciò che intende, discute un significato o riformula ciò che voleva esprimere (Pica, Young e Doughty 1987, Pica 1994). Il programma full-immersion di francese in Canada, con lo scopo di rendere bilingui gli alunni anglofoni, ha dimostrato che la produzione linguistica di uno studente è essenziale per lo sviluppo del linguaggio

(Swain 1995). Nei programmi full-immersion è stato constatato che gli alunni anglofoni non raggiungevano il livello dei loro omologhi di madrelingua francese nonostante l'utilizzo di quest'ultima lingua nell'insegnamento. Swain sostiene che ciò che mancava agli studenti erano le occasioni di produrre enunciati più lunghi e che, utilizzando la lingua, gli alunni sono spinti a elaborarla più profondamente di quando non fanno che ascoltare.

Swain afferma inoltre che, quando il contesto richiede che gli studenti si concentrino su come si esprimono, essi sono costretti a produrre un discorso intelligibile (pushed output, produzione forzata). Ciò non significa necessariamente che le strutture delle lingue devono essere al centro dell'attenzione ma che, talvolta, è importante che gli alunni abbiano l'occasione di sviluppare il proprio linguaggio in contesti in cui, per via delle risorse linguistiche che vengono loro richieste e per farsi capire, devono tenere presente non solo *ciò* che intendono dire, ma anche *come* lo esprimono.

Le ricerche sull'acquisizione della lingua straniera dimostrano inoltre chiaramente che molto dipende dalla modalità dell'organizzazione delle discussioni in classe ai fini di un corretto apprendimento della lingua straniera da parte degli studenti. Un'interazione molto diffusa a lezione tra insegnanti e alunni è quella tripartita, spesso riconosciuta dai primi e dai secondi, frequente nella maggior parte delle classi. Il docente fa una domanda (di cui conosce già la risposta), lo studente dà una risposta, spesso consistente in un'unica parola o in una breve frase, e l'insegnante dà una valutazione della risposta. Questo tipo d'interazione viene talvolta denominata *IRF* (*Initiation, Response, Feedback* [Stimolo, Risposta, Feedback]) o *IRE* (*Initiation, Response, Evaluation* [Stimolo, Risposta, Valutazione]) (Mehan 1979).

Il metodo IRF/IRE è basato su quelle che vengono talvolta definite 'domande a risposta nota' (display questions), il cui scopo principale è verificare che gli studenti abbiano studiato o fatto i compiti. Il sistema è diffuso nell'insegnamento tradizionale, soprattutto quando il docente ritiene che il suo ruolo fondamentale è la trasmissione delle nozioni. Naturalmente, le domande a risposta nota possono rivelarsi utili in alcuni contesti scolastici e, con qualche modifica, questo tipo di domande può contribuire efficacemente all'acquisizione della lingua straniera (Gibbons 2002), come esemplificato di seguito.

3. Attività di gruppo e acquisizione della lingua straniera

Dalla precedente discussione, si comprende la necessità di creare alternative al modello IRF, alternative che siano ben ponderate. Una possibilità consiste nelle attività di coppia o di gruppo, che contribuiscono in molti modi all'apprendimento della lingua. Le attività di gruppo ben organizzate hanno molti vantaggi ed effetti positivi sull'acquisizione della lingua straniera (Gibbons 2002).

- Gli studenti ascoltano la lingua parlata da persone che non sono l'insegnante, quindi la varietà e l'*input* sono maggiori.
- Gli studenti interagiscono maggiormente tra di loro, cosicché anche l'*output* sarà più ampio.
- Essi ascoltano e imparano in un certo contesto: la lingua viene utilizzata in maniera significativa per un preciso scopo.
- L'informazione viene espressa in molti modi diversi: fare domande, condividere le proprie idee e risolvere problemi può comportare la ripetizione di alcune parole, la riformulazione dei concetti espressi e la correzione delle frasi a seconda del contesto. Si danno così varie opportunità agli studenti di ascoltare concetti simili espressi in modi diversi, cosicché la comprensione risulta più facile.
- Le occasioni di fare domande pertinenti saranno più frequenti se gli studenti devono acquisire le nozioni autonomamente o se devono spiegare che cosa intendono. Aumenteranno la varietà d'informazioni nonché le opportunità di una comunicazione spontanea.

Come va organizzato, quindi, un progetto di gruppo affinché sia il più efficace possibile? I prossimi paragrafi trattano alcuni principi importanti, secondo Gibbons (2002), per le attività di gruppo in cui uno degli scopi principali sia lo sviluppo della lingua.

- *Istruzioni chiare*

Capire e ricordare delle istruzioni in cui si susseguono varie tappe è uno degli esercizi d'ascolto più complicati con cui si deve confrontare chi apprende una lingua straniera. Mentre una singola istruzione non rappresenta un problema particolare, se il processo prevede più fasi, questo può risultare estremamente difficile. Perciò, tentate di fornire istruzioni in diversi modi. Per esempio, una volta che avrete spiegato agli studenti che cosa devono fare, chiedete a uno di loro di ripetere ciò che avete detto

alla classe. Contestualmente, scrivete alla lavagna quello che viene detto. Anche le istruzioni scritte su un foglio aiutano gli studenti a ricordare il compito assegnato loro.

- *Compiti che richiedono un'interazione*

Un progetto di gruppo deve *prevedere* che gli studenti parlino tra loro e non solo *incoraggiarli* a farlo. Supponiamo che gli alunni lavorino sugli insetti. Se si chiede a un gruppo di 'parlare' della foto di un insetto, non c'è una vera motivazione a farlo e anche gli altri studenti saranno probabilmente poco interessati. Vengono incoraggiati a parlare, ma nella situazione non c'è niente che lo richieda. Se invece si danno a due alunni due foto degli insetti in cui alcuni particolari differiscono e si chiede loro di trovare le differenze (senza che l'uno veda l'immagine dell'altro), *dovranno* necessariamente parlarsi per riuscire a svolgere il compito.

- *Il lavoro di gruppo ha uno scopo preciso*

Se un compito è ben congegnato, si raggiunge il risultato tramite l'uso della lingua. Gli studenti risolvono un problema e condividono le proprie conoscenze. Essi devono sapere fin dall'inizio qual è il risultato atteso.

- *Il compito è cognitivamente appropriato*

Idealmente, il compito dovrebbe rappresentare una sfida cognitiva per gli studenti. Le attività svolte in un contesto sono generalmente una sfida cognitiva. Cercate di coinvolgere i nuovi alunni in mansioni che non esigano uno sforzo linguistico eccessivo, quali esperimenti manuali ecc. All'inizio, si può anche chiedere loro di parlare, leggere e scrivere nella propria madrelingua.

- *Il compito è connesso a una materia*

L'acquisizione di una lingua straniera dev'essere effettuata velocemente, efficacemente e in maniera mirata. Gli alunni non madrelingua non hanno il tempo di studiare la lingua straniera come materia specifica prima di utilizzarla per lo studio. Devono impiegarla non appena iniziano la scuola, quindi l'apprendimento della lingua straniera deve essere abbinato al processo di apprendimento di altre materie. Come sottolinea Mohan (2001), non possiamo 'sospendere' lo sviluppo cognitivo degli studenti di lingua straniera finché non abbiano la padronanza della lingua. Ove possibile, i compiti delle varie materie devono fare in modo che lo studio sviluppi l'apprendimento sia della lingua, sia delle nozioni.

- *L'intero gruppo dev'essere coinvolto*

La maggior parte dei docenti ha avuto a che fare con studenti che non vogliono partecipare ad attività di gruppo, magari perché questo tipo di attività a loro non piace o perché ritengono di non avere nessun contributo da dare. Un modo di sormontare quest'ostacolo, inizialmente, consiste nell'attribuire un ruolo all'interno del gruppo a ciascun alunno affinché si abitui a questo tipo di lavoro. Uno degli studenti può tenere il tempo, uno prendere appunti, un altro assicurarsi che i compagni non vadano fuori tema, mentre gli altri possono constatare che tutti hanno l'opportunità di contribuire, e così via.

- *Gli studenti dispongono del tempo necessario per portare a termine il compito*

Il tempo a disposizione degli studenti in un lavoro di gruppo è importante. Se ne hanno troppo, possono sprecarlo, e se ne hanno troppo poco, non ne hanno abbastanza per imparare qualcosa. Gli alunni di lingua straniera impiegano probabilmente più tempo per portare a termine un compito basato sulla lingua in quanto hanno bisogno di un tempo maggiore per elaborare le informazioni e formulare delle risposte.

4. Interazione docente – studente

Finora, ci siamo occupati dei vantaggi delle attività di coppia e di gruppo come modo più efficace per sviluppare la lingua straniera. Ma vi sono anche momenti in cui l'intera classe lavora assieme, con l'insegnante nella sua posizione tradizionale di fronte a tutti gli studenti. Come detto in precedenza, questo non favorisce particolarmente gli alunni non madrelingua in quanto avranno meno opportunità di parlare e, quando lo faranno, sarà per un tempo minore. Ma anche le discussioni supervisionate dal docente possono contribuire a una distribuzione più equa del diritto di parlare in classe.

Gibbons (2002) tratta della maniera in cui l'interazione tra docente e studente in classe può contribuire efficacemente a sviluppare la lingua negli alunni non madrelingua. Innanzitutto, parla di 'puntellatura' (*scaffolding*) e di puntellatura dell'insegnante in particolare. Il termine *scaffolding* venne utilizzato per la prima volta da Wood, Bruner e Ross (1976) nella loro ricerca sulla modalità di dialogo tra genitori e bambini piccoli. Puntellare significa sostenere temporaneamente e, quando per esempio un muro sta su da solo in un cantiere, la puntellatura può essere rimossa. A lezione, il concetto di *scaffolding* rappresenta l'assistenza temporanea ma necessaria fornita dall'in-

segnante agli studenti per portare a termine un compito. Lo *scaffolding* è un aiuto temporaneo dato dal professore agli alunni in modo che in seguito saranno in grado di svolgere lo stesso compito autonomamente (vedi la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotsky, 1978). Gli studenti di lingua straniera hanno bisogno di essere confrontati a compiti cognitivamente stimolanti, proprio come tutti gli altri alunni. Invece di semplificare il lavoro, l'insegnante dovrebbe capire di che tipo di 'assistenza' ha bisogno l'apprendente per riuscire a eseguire il compito. In una situazione in aula in cui, per esempio, uno studente non madrelingua si trova a presentare i risultati di un lavoro di gruppo, il docente può fornire aiuto spiegando, facendo domande e dando all'alunno gli strumenti necessari per esprimersi in modo che diano forma insieme a ciò che vuole dire lo studente.

Concluderemo questo capitolo richiamandoci ad alcuni consigli dati da Gibbons (2002) riguardo all'interazione in classe tra insegnanti e studenti di lingua straniera.

- *Rallentare il discorso*

Ciò non significa che bisogna parlare più lentamente, ma che il ritmo dell'intera conversazione dovrebbe essere tale da lasciare agli studenti il tempo di riflettere su che cosa dicono e su come lo dicono. Si può procedere in due modi: o il docente dà più tempo all'alunno per rispondere, oppure può far durare più a lungo la conversazione prima di dare una valutazione o riformulare ciò che ha detto lo studente.

- *Sfruttare la 'terza mossa'*

Nel comune metodo d'interazione IRE, la terza mossa è spesso rappresentata dalla valutazione della risposta dello studente o dalla riformulazione di ciò che ha detto da parte dell'insegnante. Vi sono però molte altre alternative di feedback: a seconda di quanto è stato detto dall'alunno, il docente può chiedere una delucidazione (*vale a dire...?*), oppure può domandare ulteriori informazioni (*può spiegarlo un po' più nel dettaglio?*), o ancora può fare un'altra domanda (*è sempre così? E se invece...?*). Questo tipo d'interazione spinge lo studente a parlare di più e ad 'aprire' il discorso.

- *Ascoltare le risposte degli studenti*

È importante che l'insegnante mostri di voler capire. Ciò significa che deve veramente ascoltare quello che dicono gli alunni e non aspettarsi che diano soltanto la risposta attesa, la 'risposta ideale'. Gibbons (2005:23) conclude affermando che i migliori insegnanti di lingue sono forse quelli che sanno ascoltare e sono davvero interessati a ciò che gli studenti cercano di comunicare loro!

Bibliografia

- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2005): Mediating learning through talk. In: Lindberg, Inger/Sandwall, Karin (a cura di): *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, 7-26.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mohan, Bernard (2001): The Second Language as a Medium of Learning. In: Mohan, Bernard/Leung, Constant/Davison, Christine (a cura di) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Pica, Teresa (1994): Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes? In: *Language Learning* 44, 493-527.
- Pica, Teresa/Young, Richard/Doughty, Catherine (1987): The Impact of Interaction on Comprehension. In: *TESOL Quarterly* 21 (4), 737-758.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, Guy/Seidelhofer, Barbara (a cura di): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Study in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Herausgegeben und übersetzt von Kozulin, A. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, Rupert/Mercer, Neil (1996): Computers and Reasoning through Talk in the Classroom. In: *Language and Education* 10 (1), 47-64.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.

Metodi per l'insegnamento e per lo studio delle lingue: un'introduzione

Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybille Roszner
(tradotto dal tedesco)

1. Riflessioni introduttive sull'apprendimento di una seconda lingua (cfr. bm:ukk Nr. 6/2010:6 ss.; si veda anche Furch 2010)

Quando si insegna ai bambini che hanno una prima lingua diversa dalla lingua in cui la lezione si tiene, si dovrebbero perseguire i seguenti obiettivi:

- Stimolare la “gioia nell’ascoltare, nel parlare, ma anche nel leggere e nello scrivere nella seconda lingua“ (bm:ukk Nr. 6/2010:6).
- I bambini che parlano un’altra lingua come prima lingua devono “farsi capire in modo sempre più preciso nel tedesco standard e partecipare alla lezione: prima oralmente, poi anche per iscritto.” (bm:ukk Nr. 6/2010:6)
- È necessario saper comprendere, leggere e scrivere i testi, intesi come forme significative dell’elaborazione linguistica.
- È necessario acquisire tecniche di lavoro e di apprendimento relative all’acquisizione del tedesco come seconda lingua.

Attività di grande importanza che stimolano *l'apprendimento di una seconda lingua* sono la *comprensione orale* e il *parlare*. Inoltre si tratta di insegnare le *competenze elementari* attinenti al *leggere* e allo *scrivere*.

Il bambino che non parla la lingua in cui si tiene la lezione deve

- dedurre dal contesto di comunicazione il senso degli enunciati linguistici semplici,
- capire e reagire in modo adeguato ai testi (orali) semplici,
- riuscire a esprimersi in risposta a quanto ha udito,
- riuscire a esprimersi nelle diverse situazioni comunicative, secondo le proprie intenzioni e in relazione con l’interlocutore,

- narrare e comunicare,
- assumere dei ruoli nella rappresentazione scenica.

Inoltre, ai bambini parlanti una prima lingua diversa, è opportuno offrire *varie forme di incontro e di esercizio*. Nel fare ciò si deve sollecitare un'attività di *ripetizione* coerente e procedere *dai contenuti più semplici a quelli più difficili*. In particolare è necessario prestare attenzione alle *strutture linguistiche* della nuova lingua, il tedesco.

Non si dimentichi inoltre che è necessario rivolgere un'attenzione particolare al *lessico* e al suo ampliamento: significato delle parole, lessico quotidiano, lessico specialistico, formazione delle parole.

Un altro ambito in cui bisogna agire è rappresentato dalla *capacità di ascolto* e dalla *pronuncia*: all'inizio bisogna abituare i discenti alla diversa intonazione e al ritmo della lingua tedesca. In questo senso anche i docenti devono essere in grado di articolare i suoni in modo corretto.

Il bisogno di *comunicazione* espresso dai bambini è in grado di sostenere qualsiasi processo di apprendimento. Ciò che si verifica è una *sinergia tra la competenza sociale e la competenza specifica*, che facilita l'inserimento dei bambini con competenze in varie lingue nel gruppo-classe.

Alcuni importanti principi didattici, come *l'orientamento della lezione ai bisogni legati alla vita degli allievi e la chiarezza dei contenuti* rappresentano senza alcun dubbio la condizione per la riuscita di una integrazione linguistica.

Il processo di acquisizione della seconda lingua si svolge in modo ancora più positivo se è possibile creare un collegamento con le conoscenze già presenti nell'ambito della prima lingua, nonché con le nozioni già apprese nella seconda lingua. Da questo punto di vista, sarebbe assai vantaggioso che ci fosse un rapporto di collaborazione e di scambio con tutti gli insegnanti coinvolti, soprattutto con gli insegnanti di prima lingua, ma anche con i genitori del bambino. Ogni volta che si decide di proporre un argomento nuovo, questo dovrebbe essere affrontato contemporaneamente almeno in due lingue.

A questo punto dobbiamo sottolineare un ulteriore aspetto che riguarda il rapporto con i bambini che imparano una seconda lingua: si tratta del *ruolo decisivo di modello linguistico svolto dall'insegnante*. L'insegnante dovrebbe rivolgersi al bambino il più spesso possibile, ma non in modo artificiale o articolando i suoni con troppa enfasi, dovrebbe rallentare consapevolmente il tempo abituale dell'eloquio e pronunciare la parola con un'intonazione e un ritmo normali, accompagnandola con un corretto supporto mimico e gestuale. Questo comportamento aiuta moltissimo i bambini

che parlano una lingua diversa dalla lingua d'insegnamento, a immergersi nella nuova realtà linguistica.

Gli obiettivi di ogni addestramento linguistico:

- consentire una migliore capacità di comprensione e di espressione nella lingua d'insegnamento,
- facilitare l'integrazione del bambino nella comunità della classe e scolastica attraverso una comunicazione e un'interazione attive,
- i primi successi devono essere sottolineati e costituire la base per partecipare con successo allo svolgimento della lezione,
- la lingua deve essere stimolata proponendo argomenti interessanti, coerenti con obiettivi didattici precisi; in tal modo si offre ai bambini la possibilità di comprendere i contenuti attuali della lezione e si contrastano in modo mirato e consapevole i problemi di apprendimento determinati dalla non conoscenza della lingua d'insegnamento e in generale da difficoltà linguistiche.
- La classe dovrebbe essere vissuta come luogo in cui avviene un'esperienza comune di apprendimento. Vi si possono svolgere attività con più insegnanti, per lo più *teamteaching* (insegnante incaricato, assistente, insegnante di prima lingua), studio di gruppo, e un miglioramento delle condizioni di apprendimento nell'ambito della comunità di classe.
- In particolare, al momento dell'inserimento nella classe, le conoscenze della prima lingua costituiscono una condizione per una più celere acquisizione di un'altra lingua, nel caso specifico, della lingua d'insegnamento come seconda lingua.

Il modello 'Alfabetizzazione bilingue' sperimentato nelle classi della scuola elementare agli inizi degli anni Novanta a Berlino sotto la guida di Monika Nehr (cfr. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988) e poi perfezionato negli anni, il quale prevede l'apprendimento delle capacità elementari della 'lettura' e della 'scrittura' nella rispettiva prima lingua degli scolari, nonché la preparazione della programmazione settimanale nella madrelingua, costituirebbe una vera opportunità ai fini di un bilinguismo durevole dei bambini. Solo dopo aver fornito le prime informazioni nella madrelingua, si passa alla trasmissione dei contenuti nella lingua d'insegnamento.

2. Alcuni principi dell'apprendimento precoce della seconda lingua nel contesto didattico

(vale in linea di massima per tutti i bambini)

- *Il principio della ripetizione*

Le situazioni tipiche devono essere ampliate gradualmente nella lezione e si devono presentare sempre nella loro forma di base.

- *Il principio del ruolo prioritario del corretto ascolto*

Gli esercizi sulla percezione acustica, detti anche 'Hör-Verstehensübungen' (esercizi di comprensione orale), che vengono proposti sotto forma di giochi e all'inizio richiedono poche conoscenze linguistiche, risultano essere di grande vantaggio. Anche la combinazione della lingua con vari strumenti possono aiutare i bambini a esprimersi senza paura in attività ritmiche ed abbracciare l'altra lingua senza inibizioni. I bambini sono in grado di imitare velocemente il comportamento dei loro compagni.

- *Il principio dell'incoraggiamento nello studio e nella correzione – attenzione alla correzione degli errori*

Spesso i bambini che parlano come lingua una lingua diversa dal tedesco intervengono poco durante la lezione. Tuttavia, se si osservano questi bambini quando, durante la ricreazione, conversano con i compagni della stessa lingua, essi sono quasi irriconoscibili. Anche nella conversazione con l'insegnante della stessa madrelingua, i bambini parlano liberamente e sono molto loquaci.

Un ambito particolarmente sensibile, che contribuisce a decidere del successo o dell'insuccesso dell'apprendimento, consiste nella correzione degli errori. Così come i bambini possono imparare a leggere e a scrivere, essi sono altrettanto in grado di individuare gli errori nel parlato e di correggerli.

Se all'inizio i bambini si devono concentrare solo su un gruppo determinato di errori, col tempo essi imparano anche a costruire delle categorie e a prestare attenzione alle differenze linguistiche. La correzione degli errori da parte dei compagni presuppone che questi conoscano le regole in modo corretto e che porgano la correzione in un modo tale che essa possa essere accettata dagli interessati.

- *Il principio dell'insegnamento con metodi ludici*

Poesie, rime, indovinelli, canzoni, pantomime, burattini e scioglilingua stimolano i bambini ad imparare una seconda lingua in modo divertente. Ad esempio il suono

'e' lungo, inusuale per l'orecchio turco, viene indotto in modo quasi automatico attraverso l'intonazione crescente della parola 'leer', quando i bambini, disposti a cerchio, cantano la vecchia canzoncina 'Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...'.

Nel lavoro di gruppo eseguito con insegnanti di madrelingua, all'inizio della prima classe di si chiede se si debba cantare o ballare qualcosa insieme. Questo tipo di esperienza comune è di grande importanza soprattutto per i bambini che non hanno frequentato la scuola per l'infanzia o l'anno di avviamento alla scuola. Cantando le varie canzoni, i bambini imparano la giusta melodia delle parole e delle frasi. Se il ritmo è corretto, essi possono anche non aggiungere vocali epentetiche, perché queste andrebbero a modificare il ritmo stesso. Per quanto concerne i burattini, essi vengono accettati subito e con gioia dai bambini, qualunque aspetto essi abbiano. Conversando con tali bambole, nella maggior parte dei casi i bambini dimenticano le loro insicurezze nella nuova lingua, sono comunicativi e loquaci.

Gli esercizi con le pantomime danno a tutti i bambini la possibilità di impegnarsi proprio nelle attività che a loro riescono meglio. Gli allievi che hanno ancora delle insicurezze sul piano verbale, raggiungono risultati sorprendenti grazie alle pantomime, che si collocano sul piano non verbale.

Un televisore di cartone stimola notevolmente i bambini a rendere grandi prestazioni linguistiche. Dietro l'apparecchio ogni scolaro può rappresentarsi nel modo corrispondente alle sue capacità linguistiche e alla sua fantasia e nel contempo può scivolare in un altro ruolo e così non è più la stessa persona, bensì un'altra persona, con altri sentimenti, altre relazioni e fantasie.

3. Sintesi delle riflessioni didattiche relative all'apprendimento di una seconda lingua

- *Personalità complessiva del bambino:*

È necessario considerare, rispettare e sviluppare la personalità complessiva di ogni scolaro, nell'ambito di tutti i suoi bisogni cognitivi, emozionali, sociali, azionali e adeguati all'età.

- *La lingua come momento centrale dell'attività didattica – indipendentemente dalla disciplina:*

La lingua dovrebbe essere collocata al primo posto in tutti gli ambiti formativi ed educativi.

- *Attenta osservazione dei bambini che imparano una lingua:*
In ogni manifestazione dell'agire linguistico il gruppo dei discenti dovrebbe essere tenuto sott'occhio (prendere appunti, ascoltare attentamente proprio come insegnante!).
- *Lingua dell'insegnante:*
La lingua parlata dall'insegnante dovrebbe essere variabile, utilizzare un numero limitato di strumenti espressivi, adeguarsi al cambiamento delle situazioni comunicative e attivare i meccanismi di apprendimento linguistico che contraddistinguono i bambini.
- *Apprendimento situativo, orientato all'azione e chiaro:*
La seconda lingua dovrebbe essere insegnata stimolando un apprendimento situativo, orientato all'azione e chiaro.
- *Considerare le diverse tipologie di apprendimento:*
È necessario prendere in considerazione le diverse tipologie di apprendimento (acustico, visivo, tattile ...) proponendo un cambiamento degli strumenti e dei metodi.
- *Apprendimento imitativo:*
Gli insegnanti dovrebbero consapevolmente provocare l'apprendimento imitativo inconsapevole dei bambini.
- *Comprensione orale:*
Un posto centrale deve essere riservato all'esercizio della comprensione orale, attraverso un'ampia offerta in termini di bagaglio lessicale.
- *Creazione di situazioni comunicative naturali:*
È opportuno creare consapevolmente situazioni comunicative naturali.
- *Esercizi di pronuncia:*
È opportuno proporre esercizi mirati di pronuncia, finalizzati a evitare interferenze fonetiche.
- *Ripetizione:*
La ripetizione di un bagaglio limitato di strutture e parole, seguito da un costante ampliamento del rispettivo campo di applicazione è assolutamente necessario.

Metodi di insegnamento e di apprendimento

Elisabeth Furch / Stefan Giesing / Viktoria Grumer / Sybille Roszner
(tradotto dal tedesco)

1. Considerazioni preliminari sui metodi

Definizione

I metodi sono procedimenti che contribuiscono a far sì che gli scolari ma anche gli insegnanti riescano a confrontarsi con un determinato argomento, traendone nuovi insegnamenti e competenze. I metodi pertanto sono importanti anche per rendere la lezione più efficace e interessante, proprio perché sono in grado di motivare i discenti. Ciò tuttavia non ci deve indurre a ritenere che essi siano una sorta di panacea contro la noia che talvolta può caratterizzare le lezioni in aula (cfr. Gugel 1997:10).

Competenza di metodi come momento centrale della lezione orientata all'azione

Quando gli insegnanti nelle loro lezioni vogliono impiegare metodi orientati all'azione, un presupposto che non può mancare è dato da un atteggiamento di apertura e di gioia di sperimentare sia da parte degli insegnanti stessi che da parte degli allievi. Quando si tratti di provare nuovi metodi, si deve innanzitutto raggiungere una certa sicurezza nel maneggiarli e dunque di acquisire una competenza di metodo.

Ma che cosa si intende per competenza di metodo? Da un punto di vista generale, possiamo dire che non si tratta soltanto della conoscenza dei singoli metodi, di cui si parlerà di seguito, bensì di allargare l'orizzonte fino a comprendere cinque aree (cfr. Gugel 1997:11):

1. Conoscere il metodo ed impiegarlo in modo mirato

Al fine di impiegare i metodi in modo mirato nei diversi processi cognitivi, è indispensabile conoscere i metodi stessi e i rispettivi effetti sui discenti. Solo così è pos-

sibile sviluppare un'osservazione critica, una valutazione mirata e l'impiego concreto dei vari metodi.

2. *Saper trattare le emozioni*

Molti metodi stimolano non soltanto i processi di apprendimento cui si rivolgono, bensì anche le emozioni di tutte le persone coinvolte. Ed è proprio sulle emozioni che si deve operare un'azione di stimolo.

3. *Saper affrontare le situazioni di gruppo*

Nella lezione orientata all'azione, in seguito al venir meno della lezione frontale, si costituiscono dei (piccoli) gruppi, che richiedono un tipo di diverso di interazione.

4. *Comprendere la comunicazione*

Nei metodi orientati all'azione la comunicazione tra i vari soggetti è molto importante. Per questo motivo è fondamentale rendere trasparenti e definire i passaggi di questa comunicazione. La competenza comunicativa deve essere sostenuta e stimolata.

5. *Non perdere di vista l'argomento*

Accade spesso che come conseguenza del metodo impiegato si crei una dinamica particolare, che porta a perdere di vista il vero obiettivo che si voleva perseguire. Per questo motivo è importante scegliere il metodo in funzione del tema.

Requisiti dei metodi, secondo Gugel (1997)

Nella scelta e nell'applicazione dei metodi dovrebbero essere assicurati degli standard minimi, i quali, sul piano pedagogico, a loro volta dovrebbero considerare i seguenti punti:

- Collegare i contenuti e i metodi alle conoscenze pregresse, alla mentalità e alle aspettative dei bambini.
- La scelta metodologica considera la composizione specifica del gruppo di bambini.
- I metodi contribuiscono a stimolare e a conservare la disponibilità dei bambini a imparare.
- I metodi stimolano l'iniziativa individuale e i processi di apprendimento messi a punto dai bambini.
- Essi consentono l'autoriflessione e l'azione.
- Essi stimolano una visione multidimensionale dei problemi.
- Essi sono orientati al dialogo.
- Essi tengono conto del fatto che l'apprendimento ha luogo con *'la testa, il cuore e la mano'*.
- I metodi consentono di fare esperienza delle proprie competenze.

- Essi sono conciliabili con l'apertura dei processi di apprendimento e non con modelli di apprendimento chiusi.
- Essi contribuiscono a fare sì che i bambini raggiungano competenze di metodo (cfr. Gugel 1997:12).

Limiti dell'applicabilità dei metodi (Gugel 1997)

- *I metodi non sostituiscono una carenza di contenuti*

I metodi hanno sempre una 'funzione', essi cioè non sono fini a sé stessi ma cercano il confronto con i contenuti.

- *I metodi non devono dissimulare i conflitti esistenti*

Accade di frequente che tra i partecipanti sorgano dei conflitti. In queste situazioni è importante trovare e impiegare i metodi adatti, tali da rendere il conflitto visibile e affrontabile. Bisogna dunque evitare di usare i metodi per nascondere i conflitti.

- *I metodi non compensano una competenza carente*

Ai fini della riuscita delle varie sequenze della lezione sono necessarie competenze metodologiche e tecniche. Pertanto si deve evitare di impiegare i metodi solo per dissimulare eventuali carenze in questi ambiti.

- *I metodi non sono fini a sé stessi*

I metodi hanno sempre una funzione e non dovrebbero essere disgiunti da questa.

Criteri per la scelta dei metodi

Nella scelta dei metodi bisognerebbe prestare attenzione ai seguenti criteri:

- Il gruppo: dimensioni, età degli allievi, esperienze pregresse e ambiente sociale dei bambini, etc.
- L'ambiente: tempo a disposizione, locali, dotazione tecnica, etc.
- L'argomento: contenuti, domande e problemi, obiettivi didattici, etc.
- Prestazione che si desidera raggiungere attraverso il metodo: lavoro individuale o di gruppo, semplificazione o approfondimento, etc. (cfr. Gugel 1997:14).

Metodi per un apprendimento linguistico adeguato al bambino

Se si osservano i diversi metodi, si nota che essi possono essere fatti rientrare in tre gruppi di base (secondo Bönsch 2009:42):

Il programma didattico classico, che prevede l'esposizione orale ma anche le dimostrazioni da parte dell'insegnante: questi metodi trovano larga applicazione nelle scuo-

le, tuttavia i critici sono dell'opinione che essi non siano conciliabili con un tipo di didattica orientata agli allievi (cfr. Bönsch 2009:42).

Il secondo gruppo di base è quello che Bönsch (2009) sintetizza con il termine "Organizzazione dell'apprendimento" (Bönsch 2009:43). Si tratta di una sorta di sintesi delle diverse programmazioni, laddove Bönsch (2009) intende con tale espressione tutti i programmi didattici cartacei o informatici, nonché i metodi grafici come le schede per l'apprendimento (cfr. Bönsch 2009:45). In questo modo prendono forma l'apprendimento orientato all'azione e alla risoluzione di problemi, l'apprendimento per ricerca e l'apprendimento stimolativo per situazioni.

Il terzo gruppo di base è definito "apprendimento comunicativo e aperto" (Bönsch 2009:44). In questo caso gli allievi apprendono in modo autonomo e cooperativo. Con l'ausilio di programmi settimanali, lavori a progetto o lavori liberi, i bambini imparano a lavorare in modo autonomo e a organizzarsi (cfr. Bönsch 2009:44).

L'esposizione da parte dell'insegnante

L'esposizione dell'insegnante (lezione frontale) costituisce una "rappresentazione linguistica chiusa" (Apel 2009:220). Al centro dell'uso di questo metodo c'è la trasmissione di informazioni. L'orizzonte esperienziale dei discenti deve essere ampliato. Al tempo stesso però l'esposizione dovrebbe anche stimolare l'autoapprendimento, invitare gli allievi a formarsi un proprio giudizio e suscitare interesse e partecipazione. L'impiego di strumenti multimediali sollecita anche, attraverso l'associazione dell'ascolto e della visione, l'elaborazione delle informazioni (cfr. Apel 2009:220).

"Fondamentalmente si può dire che l'esposizione stimolante, interessante ed effettuata in modo personale, costituisce un momento importante dell'attività didattica. In termini generali, un'esposizione ben riuscita richiede:

- una presentazione che si basi su contenuti di qualità,
 - una qualità di metodo nella trasmissione dei contenuti,
 - un impiego disinvolto dei mezzi tecnici
- confidenza con le varie situazioni che si possono presentare durante la lezione."
(Apel 2009:220 ss.)

Una forma 'più moderna' di lezione frontale è rappresentata dalla "lezione frontale integrata" (Bönsch 2009:47). In questo caso il trasferimento delle nozioni da parte dell'insegnante procede di pari passo con l'elaborazione autonoma degli argomenti da parte degli allievi.

L'input didattico (illustrazione di una situazione attraverso ausili tecnici o testi) permette di visualizzare un determinato argomento che poi viene osservato insieme agli alunni. Inoltre a costoro deve essere data la possibilità di portare nella lezione le proprie conoscenze pregresse (cfr. Bönsch 2009:47).

Prengel (2009) propone un'apertura della lezione frontale attraverso l'impiego di fasi di lavoro ben delimitate, al fine di tener conto della velocità dell'apprendimento: nella lezione frontale differenziata, all'inizio e alla fine l'insegnante o gli alunni espongono un determinato contenuto oppure si imbastisce una conversazione finalizzata a stimolare delle domande. Nel corso della lezione i contenuti vengono elaborati individualmente o all'interno di gruppi di lavoro (cfr. Prengel 2009:172).

L'esposizione da parte dell'insegnante è particolarmente adatta per introdurre un argomento e precisare i termini della questione. L'insegnante funge quasi da sostituto di un esperto o di un'esperta che dovrebbero fornire le informazioni di base sulle quali viene strutturata la lezione.

2. Problem-based learning (apprendimento basato sulla risoluzione di problemi): l'apprendimento discorsivo nel gruppo-classe e nel gruppo di lavoro

Nella teoria dell'apprendimento di orientamento costruttivista l'apprendimento risulta essere un processo attivo e sociale.

Nell'ambito del problem-based learning (abbreviato con PBL) gli allievi acquisiscono le nozioni di base in modo autonomo. Al centro vi è una situazione autentica, appartenente alla loro realtà lavorativa o scolastica. Nel PBL le conoscenze pregresse degli allievi costituiscono una risorsa preziosa che si presta ad essere elaborata; questo metodo dunque si presta molto bene quando si tratti di confrontarsi con un gruppo eterogeneo: gli allievi imparano l'uno dagli altri e l'uno insieme agli altri.

Definizione e informazione

Il punto di forza del PBL sta nella sua esplicita flessibilità; per questo motivo è difficile presentare in modo preciso il PBL. Barrows (2000) riconobbe questa vaghezza definitoria e tentò una sua interpretazione: "La capacità di risolvere problemi costituisce una delle caratteristiche decisive dell'intelligenza umana. Essa è collegata direttamente alle attività di apprendimento, comunicazione e collaborazione nel gruppo. Essa

inoltre ci fa capire che la maggior parte dei problemi che si presentano nella realtà lavorativa e nella vita quotidiana, è data da ‘ill-structured problems’” (Barrows 2000) e presenta le seguenti caratteristiche:

- Le informazioni sono necessarie per riconoscere i collegamenti tra le cose.
- Ci sono diverse strade per arrivare alle informazioni; è necessario chiedere, provare, sperimentare ...
- Qualora dovessero rendersi disponibili nuove informazioni, si può verificare uno spostamento del problema.
- Non si può essere sicuri che il problema sia stato analizzato, risolto ... correttamente.

Il PBL si orienta ai bisogni pratici degli allievi. Si tratta dello sviluppo e della sperimentazione di strategie che mostrano la loro utilità nel rapporto con problemi che talvolta mostrano varie sfaccettature.

“Attraverso l’apprendimento stimolato da un processo di risoluzione di problemi si sviluppa un sapere attivo e si avvia un tipo di pensiero che mira a cogliere i nessi esistenti tra le cose. Questo sapere può essere trasferito nella vita e nella realtà lavorativa e adattato alle nuove esigenze. Il modo di procedere mirato offre la risposta a molti interrogativi e ha un peso sempre maggiore. Il PBL è adatto all’elaborazione e all’assimilazione di diverse strategie per la soluzione di problemi. Il processo deve però essere accompagnato e sostenuto da un’attenta riflessione.”

(Barrows 2000)

Il metodo PBL nel gruppo di lavoro

L’insegnamento e l’apprendimento si configurano nello spirito della risoluzione di problemi. L’elaborazione autonoma dei contenuti avviene in piccoli gruppi, ad esempio secondo il metodo dei Sette Passi (con riferimento al *Modello McMaster*)

- Chiarificazione del concetto (Ho capito tutto?)
- Definizione del problema (Che cosa accade?)
- Analisi del problema (costruire ipotesi, brainstorming)
- Le ipotesi vengono sistematizzate (definizione degli argomenti, obiettivi dell’apprendimento)
- Ricerca e valutazione del materiale
- Scambio e discussione sui risultati
- I risultati vengono analizzati (verifica se gli obiettivi e la comprensione siano stati raggiunti)

Il lavoro all'interno dei piccoli gruppi (4-8 oppure 8-12) è motivato sia dal punto di vista della teoria dell'apprendimento che pratico. Innanzitutto si devono utilizzare le risorse dei singoli componenti del gruppo. Quanto al potenziale di apprendimento, esso risulta essere tanto maggiore, quanto diversi sono i singoli partecipanti. Per quanto attiene al rapporto quotidiano con il comportamento di persone tra loro diverse, "un incontro di tipo costruttivo-discorsivo con chi appare 'estraneo' e 'altro' rappresenta sempre una buona occasione per abbattere i pregiudizi" (Barrows 2000). Competenze quali fiducia, solidarietà, empatia, ascolto, spiegare, confrontare, discutere, accettare le contraddizioni, etc. risultano essere rafforzate mentre nel contempo si stimola il pensiero critico. D'altra parte il gruppo consente di assumere i diversi ruoli in modo protetto e così di vivere altre prospettive. "Il fatto di esercitare la capacità di imparare autonomamente partendo da nuove conoscenze attraverso una riflessione come meta-cognizione rafforza la fiducia nelle proprie capacità." (Barrows 2000)

Alcuni metodi che vengono esercitati nell'apprendimento derivante dalla soluzione autonoma di problemi :

- gestione del tempo, gestione delle risorse
- training della comunicazione
- management di progetto (formulazione degli obiettivi)
- capacità di gestire l'insicurezza, l'ambivalenza, gli errori
- gestione di sé stessi
- strategie di apprendimento

3. Il metodo Tandem come esempio di PBL

La realizzazione del metodo 'Lerntandem' determina un ampliamento della competenza didattica e l'approfondimento delle conoscenze di settore e contribuisce in tal modo allo sviluppo della personalità. L'obiettivo consiste nel fatto che i partner del progetto Tandem imparino a riflettere, si rafforzino l'uno con l'altro e vivano un miglioramento della fiducia in sé stessi. In tal modo questo metodo assolve al compito centrale previsto per la formazione continua degli insegnanti, dato che esso mantiene ed amplia sia la competenza pedagogica che la competenza didattica dei docenti, cosicché questi saranno in grado di adempiere con successo al loro mandato formativo.

Definizione e informazioni generali

Per tandem si intende un'autonoma "collaborazione esperienziale e professionale tra due" persone (insegnanti o scolari o studenti; Lanker). Tale collaborazione si svolge per un periodo determinato di tempo e persegue obiettivi ben definiti.

Soprattutto nella scuola primaria, in cui per lo più i docenti devono lavorare in autonomia, è particolarmente opportuno che essi, nell'ambito delle iniziative di aggiornamento, costituiscano dei tandem e arrivino in modo più veloce ai loro obiettivi (cfr.: Breitfuß-Muhr/Rucker 2000)

Il metodo Tandem

Secondo Lanker il metodo si suddivide nelle seguenti fasi (cfr. QuIGS 2002): *fase preliminare – inizio e incontro – colloquio successivo e addestramento.*

Nella *preliminare* avviene la scelta dei partner. In questa fase devono essere osservati i seguenti criteri:

- condizioni di lavoro simili
- abitudini comuni/simili rispetto agli spostamenti
- rapporto di conoscenza
- rispetto e fiducia reciproci

Nel colloquio preliminare vengono stabiliti:

- "gli obiettivi del progetto
- Il campo d'azione che deve essere monitorato
- la forma del monitoraggio
- la documentazione" (QuIGS 2002)
- la riflessione

Nella fase *Inizio e incontro* vengono stabiliti i campi di azione pedagogici:

- "programmazione e svolgimento della lezione" (QuIGS 2002)
- Consulenza didattica a scolari e scolare
- "valutazione dei processi/risultati
- organizzazione didattica" (QuIGS 2002)
- misure di differenziazione

e vengono formulati gli obiettivi:

- situazione attuale
- processo di cambiamento

Si parla delle paure/degli ostacoli

Si definisce la durata dell'unità Tandem

Si stabiliscono gli appuntamenti e si concordano alcune regole, ad esempio:

- Accettiamo l'opinione della collega o del collega.
- Siamo aperti.
- Siamo empatici.
- Rispettiamo le indicazioni della collega o del collega.
- Documentiamo ponendo delle domande: Che cosa si fa? Come si fa? Chi fa che cosa? Quando viene fatto? Perché viene fatto così? ...

Colloquio successivo e addestramento:

- Alla frequenza come uditore segue una riflessione.
- Le comunicazioni vengono prese in seria considerazione e sono reciproche.
- Entrambi i partner cercano di interpretare i risultati: analizzare, trovare i motivi, cercare i significati personali dell'azione, formulare i passi e gli obiettivi successivi, programmare, valutare.

Riflessioni sull'applicazione (non solo) con gli allievi

Lo studio nell'ambito del Tandem è uno studio molto intensivo. Infatti l'allievo apprende molto di più di quanto non fosse stato concordato. È l'intera persona che si trova a occupare una posizione centrale: la sua lingua, la cultura, le inclinazioni, la famiglia, lo stile di vita, il modo di vedere le cose.

Quando gli allievi danno vita a un tandem, questo contribuirà senza alcun dubbio ad ampliarne il patrimonio lessicale, a migliorarne la pronuncia, la comprensione orale e la produzione orale. L'esperienza consente inoltre di superare una naturale inibizione a parlare, dato che la persona fa affidamento sul fatto che il partner mostrerà comprensione e l'aiuterà proprio in virtù del rapporto di stima e fiducia che si è creato.

Quando si studia una lingua attraverso un tandem, due persone con una diversa prima lingua comunicano l'una con l'altra. Esse vogliono imparare l'una dall'altra e l'una con l'altra. Ad esempio stabiliscono un argomento e cominciano a parlarne. Im-

magini, disegni o altre cose possono rivelarsi di grande aiuto soprattutto se i partecipanti sono giovani scolari.

Inoltre non va dimenticato che l'insegnante anche in questo tipo di setting è sempre un modello linguistico, e da più punti di vista:

- nel suo uso linguistico
- nel suo atteggiamento nei confronti della comunicazione linguistica e della lingua
- nel suo atteggiamento nei confronti dei dialetti e delle altre lingue

nel tandem si rivelano i seguenti principi:

- la conversazione costituisce una delle forme più importanti di stimolo linguistico. Gli allievi imparano la lingua nel rapporto con una persona (ad es. nel tandem per l'apprendimento), che per loro è importante. In tal modo comprendono meglio il mondo e l'ambiente circostanti.
- Gli aspetti non verbali della comunicazione sono un elemento imprescindibile della comunicazione e dell'apprendimento linguistico. Affinché si crei un'atmosfera che stimoli l'apprendimento, è necessario percepire in modo differenziato e stimolare opportunamente anche i segni non verbali e le forme espressive usate dai bambini.
- Nel processo di apprendimento linguistico il bambino stesso è attivo; dalla massa di impressioni egli sviluppa lentamente un sistema di regole, un 'sapere' su come la lingua è costruita. Ai fini della stimolazione linguistica è opportuno considerare che:
 - Nel dialogo un bambino ha bisogno di diversi stimoli linguistici e di situazioni che destino il suo interesse. La lingua non deve essere troppo infantile e semplificata.
 - L'esercizio mirato di frasi corrette, che i bambini devono ripetere, nel lungo periodo perde la sua funzione di stimolo.

Possibili aree tematiche per tandem tra insegnanti

Per il lavoro degli insegnanti che costituiscono un tandem esiste una serie di aree tematiche, come ad esempio:

1) comprensione orale:

- Come/quando trasmetto ai miei alunni informazioni generali?
- Come verifico che le informazioni che ho trasmesso sono giunte a destinazione?

- Come spiego ai miei alunni eventuali ambiti problematici che non sono vicini al loro ambiente e quindi non direttamente alla loro portata?
- Quali ausili utilizzo, in modo che i miei alunni mi capiscano?

2) produzione orale:

- Con quale frequenza e quando i miei alunni prendono la parola?
- I miei alunni hanno la possibilità di aiutarsi l'uno con l'altro a lezione, a scambiarsi informazioni e di apprendere l'uno dall'altro?
- Con quale frequenza e quanto a lungo parlo nella situazione 'conversazione circolare'?
- Come reagisco quando i miei alunni parlano tra loro nella rispettiva prima lingua?
- Sono sempre un modello linguistico?
- Quali forme di comunicazione orale mi divertono in modo particolare?
- Utilizzo espressioni retoriche?

Il tandem ha una sua ragione d'essere se entrambe le persone riescono a comunicare; anche questa è una cosa che deve essere imparata.

Fonti Internet

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BM:UKK):
<http://www.sprachensteckbriefe.at> (consultato il: 24/06/2011).
- COUNCIL OF EUROPE: <http://www.coe.int/diversity> (consultato il: 24/06/2011).
- <http://daz.schule.at/index.php?TITEL=DaZ+und+Interkulturelles+Lernen&artikel=1&kthid=10407> (consultato il: 24/06/2011).
- <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/methoden.pdf>
(consultato il: 24/06/2011).
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/quellen.html#2.2> (consultato il: 24/06/2011).

Bibliografia

- Apel, Hans Jürgen (2009): Darbietung im Unterricht. In: Arnold, Karl Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (a cura di) (2009): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 219-223.
- Barrows, Howard (2000) In: <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/begrueundung.html#theoretisch> (consultato il: 24/06/2011).
- Barrows, Howard S. (2000): *Problem Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- BM:UKK Nr. 6 (2010): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, 5. unveränderte Auflage. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (consultato il: 24/06/2011).
- Bönsch, Manfred (2009): *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Breitfuß-Muhr, Gabriele/Rucker, Dorothea (2000) *Lehrerfortbildung anders denken*. Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Furch, Elisabeth (2010): *Was sagt die Wissenschaft zur Mehrsprachigkeit? Deutsch als Zweitsprache*. <http://www.literacy.at/index.php?id=54> (consultato il: 16/04/2011).
- Gugel, Günther (1997): *Methoden-Manual I: „Neues Lernen“*. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Lanker, Hans Rudolf (o. J.): *Leistung gegen den Trend – eine solidarische Schule. Statement zur Qualitätsentwicklung*. <http://www.ggg-nrw.de/Europa/Lanker.BuKo2001.Lehrende.html> (consultato il: 24/06/2011).
- Nehr, Monika/Birnkott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?* Weinheim u. Basel: Beltz.
- QuIGS (2002): <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/v-phase.htm> (consultato il: 24/06/2011).

Esercizi per tutti gli allievi

Tatjana Atanasoska

(tradotto dal tedesco)

1. Comporre correttamente testi specialistici

Mettere dei brani nella giusta sequenza è un esercizio introdotto già da tempo a lezione per lo sviluppo delle capacità di lettura. In questo caso, la particolarità è data dal fatto che si tratta di testi specialistici. Proprio questi incrementano il lessico tecnico dei bambini e, poiché va trovato l'ordine giusto, essi sono spinti a leggere in modo preciso e a riconoscere la struttura.

Ecco due testi mescolati che devono essere messi nella giusta sequenza dai bambini. In seguito, ciascuno di loro dovrà inoltre trovare un titolo adatto a ognuno.

Brani scomposti

L'elefante è il mammifero terrestre più grande che esiste. C'è l'elefante asiatico e l'elefante africano.

Si avvicina in silenzio alla preda strisciando. Quando è alla distanza giusta, uccide la preda con un morso alla gola.

Grazie alla proboscide respirano, annusano e mangiano. Si nutrono principalmente di erba, radici, foglie e frutti. Visto che sono così grandi, bevono anche moltissima acqua.

Si nutre principalmente di cervi e cinghiali.

Quello africano è più grande e può pesare quanto 100 bambini. Tutti gli elefanti hanno grandi orecchie e una proboscide, ma solo quelli africani hanno le zanne.

La tigre è il più grande felino del mondo. Vive nelle steppe e nelle foreste dell'Asia e ha una pelliccia striata che le permette di mimetizzarsi perfettamente quando caccia.

Questi sono i testi originali:

L'elefante (esempio di titolo)


L'elefante è il mammifero terrestre più grande che esiste. C'è l'elefante asiatico e l'elefante africano. Quello africano è più grande e può pesare quanto 100 bambini. Tutti gli elefanti hanno grandi orecchie e una proboscide, ma solo quelli africani hanno le zanne. Grazie alla proboscide respirano, annusano e mangiano. Si nutrono principalmente di erba, radici, foglie e frutti. Visto che sono così grandi, bevono anche moltissima acqua.

La tigre (esempio di titolo)

La tigre è il più grande felino del mondo. Vive nelle steppe e nelle foreste dell'Asia e ha una pelliccia striata che le permette di mimetizzarsi perfettamente quando caccia. Si avvicina in silenzio alla preda strisciando. Quando è alla distanza giusta, uccide la preda con un morso alla gola. Si nutre principalmente di cervi e cinghiali.

Ed ecco due possibili esercizi, uno più difficile e uno più facile:

Livello di astrazione inferiore

	Dai il nome alle cose. Puoi aiutarti con il testo.	Che cosa sai dire su ognuno?
		
		
		
		
		
		

E questo è l'esercizio più complesso:

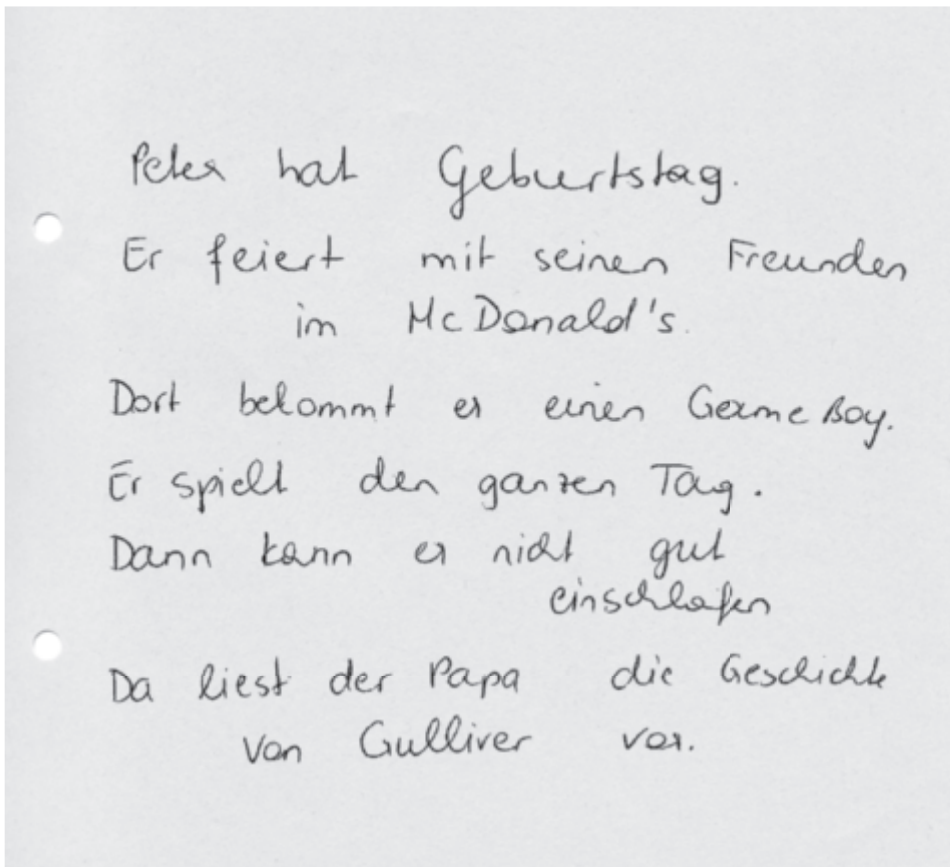
Livello d'astrazione superiore

Inserisci l'articolo giusto	Che cosa sai dire su ognuno? Scrivi una frase.
___ proboscide	
___ orecchie	
___ pelliccia striata	
___ cervo	
___ savana	
___ zanne	

Nel caso di testi specialistici, è assolutamente necessario che tutti i bambini conoscano i termini tecnici presenti. Lo sviluppo del lessico tecnico svolge un ruolo importante per tutto l'arco del percorso scolastico. Anche qui si può lavorare con due gruppi separati: quello più debole aiutato da immagini e quello più preparato supportato esclusivamente da testo (quindi con un maggior livello d'astrazione).

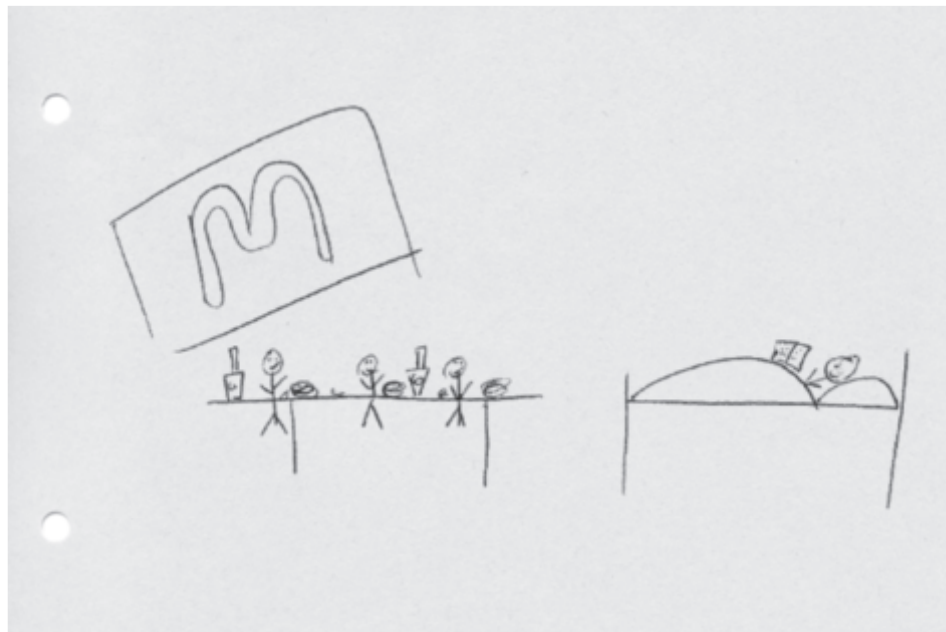
2. Storia a catena: scrittura creativa¹

Questo esercizio inizia con l'insegnante che dà a tutti gli alunni una frase iniziale comune. Ognuno di loro scrive sul proprio foglio una seconda frase a piacere che si accordi contenutisticamente il più possibile con la prima e poi passa al vicino il foglio, che viene piegato dopo ogni frase in modo che chi legge possa vedere sempre e solo l'ultima frase scritta. Il gioco può andare avanti per circa 7/8 volte, ma anche di più. Alla fine, ciascun bambino fa un disegno sulla storia e viene premiata la più divertente o la più strampalata.



¹ Quest'idea rimanda a quella della tecnica del *cadavre exquis* (cadavere eccellente) dei surrealisti.

I bambini vedono sempre ed esclusivamente l'ultima frase e non l'intera storia. Solamente colui che deve fare il disegno la vede per intero:



La storia è completa solo quando corredata dal disegno. In seguito, le storie possono essere appese al muro e i bambini possono guardarle e scegliere le tre migliori incollandovi sotto un punto adesivo o qualcosa di simile.

Poiché i bambini devono sempre scrivere una sola frase, si possono concentrare maggiormente sulla consequenzialità di questa con quella che la precede. Tramite il disegno, però, viene focalizzata nuovamente l'intera storia e i bambini devono cercare di costruire un racconto con frasi che possono anche essere contraddittorie. Il processo di scrittura è creativo nella misura in cui non vi sono altre istruzioni all'infuori della frase che precede. In questo modo, sia gli alunni più deboli che quelli più capaci possono migliorare in base al proprio livello. Inoltre, imparano che cosa vuol dire scrivere una frase.

3. Ricette di cucina

Questo esercizio necessita un po' di tempo di preparazione. Per esempio, si trovano moltissime ricette su www.giallozafferano.it. Il docente ha il compito di preparare gli esercizi in modo analogo a quello della seguente ricetta da me approntata.

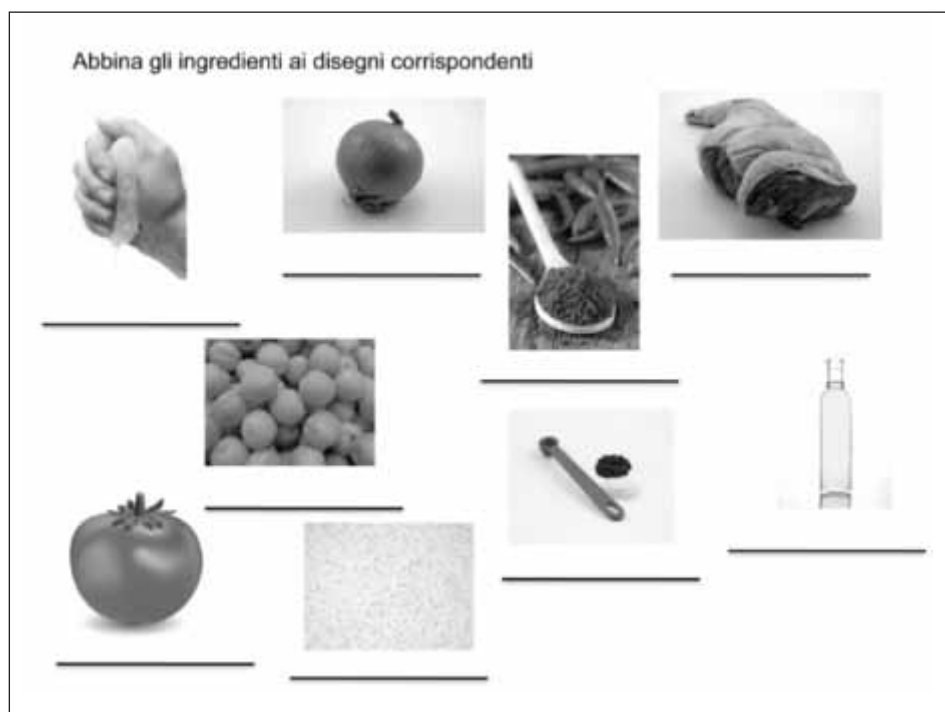
Agnello alle prugne e alle albicocche secche – ricetta iraniana

Ingredienti:

500 g di agnello, 300 g di pomodori pelati, 1 cipolla, 100 g di prugne secche e 100 g di albicocche secche, un filo d'olio e un pizzico di sale, spezie varie (pepe, curry e peperoncino in polvere), succo di limone, 2 tazze d'acqua









Viene accompagnato dal riso.

Il primo esercizio rende comprensibile il lessico della ricetta a tutti i bambini tramite dei disegni in modo che possano attivare la conoscenza del mondo e ampliare il proprio vocabolario.



La ricetta in sé non viene fornita come testo, bensì come un insieme di immagini degli ingredienti già noti ai bambini. Essa è molto concisa e imita la lingua usata per brevi ricette nei libri di cucina.

La preparazione passo dopo passo:

1. Rosolare l' 
2. Rosolare la 
3. Lasciar cuocere l' , la , il , due tazze d' 
- e il  un'ora e mezza.
4. Aggiungere quindi la frutta secca e lasciar cuocere ancora per 30 minuti.
5. Servire con il  !

Quando la ricetta risulta chiara a tutti i bambini, la classe può essere suddivisa in gruppi per svolgere il compito di scrivere la ricetta per esteso. Il primo esercizio consiste nel riformulare la ricetta secondo le suddette istruzioni alla seconda persona del singolare. Per gli alunni che avessero delle competenze deboli nella lingua, tuttavia, può essere utilizzato il seguente modello:

Scrivi le parole mancanti della ricetta

Prima di tutto, bisogna versare l'  nella  . Poi si può rosolare

la  . Dopo, si toglie la  dalla  e si fa rosolare

la  . Poi si mettono a cuocere per un'ora e mezza la  ,

la  , il  , 2 tazze d'  e il  . Poi si aggiungono le

prugne e le  secche e si lascia cuocere ancora per 30 minuti. È buonissimo

insieme al  !

Qui la ricetta è già spiegata chiaramente: i bambini non devono far altro che mettere gli ingredienti giusti. Serve comunque affinché vedano la possibile struttura testuale di una ricetta e possano anche tentare di scriverne una autonomamente in fasi successive della lezione.

Da un punto di vista interculturale, si possono scegliere ricette che da un lato rispecchino l'area culturale degli alunni, ma che dall'altro siano anche le loro preferite.

Per giunta, il bambino può chiedere ai genitori come si cucina una pietanza che gli piace. In classe, può lavorare in gruppo e preparare per i compagni lo stesso tipo di schema, con gli ingredienti sotto forma di immagini ritagliate da pubblicità di supermercati oppure stampate da internet o ancora disegnate da loro stessi. In seguito, i gruppi si scambieranno le brevi ricette con le immagini, cosicché il passo successivo consisterà nello scrivere la ricetta per esteso.

Il cibo è un argomento importantissimo per tutti. Chiunque può dire qualcosa in proposito o esprimere i propri gusti culinari. Ciò permette di prendere in considerazione tutti i bambini con le rispettive preferenze a lezione.

Indice delle immagini

Ambro/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Fruit_g104-Squeezing_Lemon_p40104.html

anankkml/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Tiger_Skin_p38117.html

anankkml/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Deer_g111-Sambar_Deer_Isolated_p35261.html

dan/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Elephant_p38821.html

digitalart/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Salad_g183-Tomato_p39905.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Africa_g240-Kasbah_p348.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Kitchen_g272-Frying_Pan_p1270.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Meat_g88-Leg_Of_Lamb_p617.html

FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Vegetables_g63-Onion_p242.html

m_bartosch/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Oils_Sauces_and_Dres_g269-Bottle_Of_Olive_Oil_p17100.html

Maggie Smith/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Measuring_Spice_p12282.html

Master isolated images/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Grains_and_nuts_g267-Rice_p32341.html

Paul/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Chilli_Powder_p20890.html

Tom Curtis/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-African_Elephant__Loxodonta_p3405.html

winnond/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Other_Drinks_g65-Water_Bottle_p31191.html

worradmu/FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Baby_Elephant_p30710.html

Diminuire le disparità di condizioni grazie a **LinguaINCLUSION**

Stefan Giesing / Magdolna Szilágyi
(tradotto dal tedesco)

1. Il romanes: una lingua minoritaria in Ungheria

La facoltà Apáczai dell'università dell'Ungheria occidentale, già prima della presentazione della proposta di progetto, aveva deciso che negli studi empirici il partner ungherese si sarebbe occupato della situazione scolastica degli alunni rom, in quanto in questo paese è più problematica di quella dei bambini immigrati.

La questione dell'integrazione dei rom è composita e complessa, come si evince dal report relativo al paese.

Vi sono punti di conflitto tra la scuola e la famiglia rom tradizionale. L'immagine stessa che ha di sé la scuola, di istituzione storicamente radicata, rimanda spesso alla rigidità e all'arroganza, e l'atteggiamento nei suoi confronti da parte dei rom/zingari¹, divenuti sedentari soltanto di recente storicamente, senza una letteratura nel passato e senza una trasmissione scritta della lingua, rispecchia perlopiù una mancanza di fiducia se non un'ostilità. Per quanto riguarda l'uso della lingua, circa un quarto dei rom/zingari è caratterizzato da diglossia e semilinguismo.

Sulla *'diglossia'*:

Sono solo pochi anni che vari gruppi di ricerca si occupano di trascrivere il patrimonio culturale della popolazione rom/zingara, poiché la lingua è a rischio estinzione a causa dei forti (e spesso inevitabili, per motivi esistenziali) processi di assimilazione. A questo proposito, vi invitiamo a consultare le idee di Ferguson sul bilinguismo (Ferguson 1959). Fu lui a introdurre il concetto di diglossia nel senso di un fenomeno sociolinguistico duraturo che presuppone l'uso di due lingue differenti in contesti/ruoli diversi.

¹ A causa della connotazione negativa che la parola zingari ha assunto, alcuni ritengono politicamente scorretto definirli con questo termine; tuttavia, in relazioni di emanazione ministeriale, come ad esempio gli studi del Ministero dell'Interno, si continua a utilizzare il termine "zingari" per indicare l'insieme delle etnie.

Se si vogliono aumentare le possibilità di apprendimento, si rendono necessarie misure di sostegno nell'uso della lingua a favore e da parte di entrambi i soggetti, scuola e alunni.

Una lingua in situazione di minoranza è minacciata; la seguente tabella (Fishman 2000) fornisce informazioni a proposito:

Stadio 8	Isolamento sociale di alcuni locutori superstiti della lingua minoritaria. È necessario raccogliere dati sulla lingua per un'eventuale ricostruzione successiva.
Stadio 7	La lingua minoritaria viene utilizzata dalle vecchie generazioni ma non dai giovani. È necessario diffondere la lingua all'interno dell'ambiente dei giovani.
Stadio 6	La lingua minoritaria viene tramandata di generazione in generazione e utilizzata all'interno della comunità. È necessario assicurare la trasmissione duratura della lingua all'interno delle famiglie.
Stadio 5	Esiste una cultura letteraria della lingua minoritaria, specialmente a casa, a scuola e all'interno della comunità. È necessario fornire dei sostegni a questa cultura della minoranza, soprattutto se non vi sono da parte delle istituzioni pubbliche.
Stadio 4	La lingua minoritaria è insegnata a livello intermedio. È necessario supportare materialmente la comunità minoritaria.
Stadio 3	La lingua minoritaria può manifestarsi anche sul lavoro, dove gli appartenenti alla minoranza sono in contatto con locutori della lingua maggioritaria.
Stadio 2	Il disbrigo delle pratiche amministrative può essere effettuato nella lingua minoritaria e vi sono mezzi di comunicazione in questa lingua.
Stadio 1	La lingua minoritaria può essere impiegata nell'ambito dell'istruzione universitaria, del governo e dei mezzi di comunicazione nazionali.

Una lingua può essere incentivata in un ambito didattico sereno ed equilibrato, ma i nostri bambini rom provengono prevalentemente da famiglie con un background socioculturale problematico. Ciò comporta tra l'altro una famiglia numerosa in cui fratelli e sorelle si 'allevano' a vicenda e i genitori sono spesso disoccupati. In ambito scolastico, questi bambini vengono considerati alunni 'svantaggiati' o 'plurisvantaggiati'. A ciò si aggiunge il fatto che molti di loro giungono a scuola con difficoltà di apprendimento e/o disturbi comportamentali.

Alle elementari della scuola Kossuth di Győr, dove abbiamo realizzato la maggior parte degli esperimenti empirici, i bambini frequentano classi che contano fino a 15 alunni. Le lezioni vengono spesso svolte sotto forma di ‘team-teaching’, per cui i co-docenti possono essere altri insegnanti o degli assistenti pedagogici o, talvolta, anche un genitore.

La scuola si trova in una zona abitativa con una maggioranza di rom. Questa caratteristica si riscontra anche nella composizione delle classi. Alcuni docenti parlano la lingua romanes, cosicché possono essere veramente d’aiuto in situazioni problematiche.

La sede scolastica principale si trova in un altro edificio con condizioni simili. La direzione della scuola era ed è innovativa. Si tenta da decenni di fissare gli approcci di educazione progressiva efficaci ed è per questo che si può affermare che la scuola opera in modo valido. Com’è noto in base a indagini su scala internazionale, in Europa i bambini rom portano a termine la scuola dell’obbligo con una percentuale media del 40% scarso, mentre in Ungheria la cifra supera il 60%.

Ovviamente, anche qui resta ancora moltissimo da fare, in quanto anche il restante 40% desidera e ha il diritto di trovare un degno impiego nel mercato del lavoro.

2. Approcci della pedagogia dell’esperienza

Al fine di ottenere risultati migliori, è stato introdotto un nuovo metodo nella scuola Kossuth. La ‘*pedagogia dell’esperienza*’ della fondazione Pressley Ridge è originaria degli Stati Uniti. In tutto il territorio ungherese sono già stati ottenuti buoni risultati con questo metodo, specialmente nelle scuole con un’alta percentuale di bambini rom. Quale sarà mai la particolarità di questo metodo che è così efficace sui bambini? *La lingua!*

Ma non uno dei quasi 6.500 sistemi linguistici del mondo, bensì la lingua dell’*‘agire’*.

Come funziona il metodo? Si basa su accordi e prestazioni tra scuola, docenti e alunni. Vi sono impegni generali e specifici sul regolamento interno e sul comportamento individuale e naturalmente sul rendimento scolastico. La loro attuazione e gli obiettivi vengono stabiliti congiuntamente e si prende parte attivamente alla realizzazione di questi. Al raggiungimento degli scopi prefissati si possono ottenere ‘monete d’oro’ virtuali, collezionate da ogni alunno su una scheda di profitto personale. Gli obiettivi vengono comunicati all’inizio di ogni ora e al termine si procede all’autovalutazione e alla votazione da parte degli insegnanti. Per prestazioni particolari si possono ottenere dei punti bonus, ma in caso di non osservanza delle regole il punteggio

cala. Perché gli alunni partecipano a questo processo in maniera così costruttiva? Alla fine della settimana si calcolano le ‘monete d’oro’ virtuali accumulate, che si possono scambiare nel negozio della scuola contro cose vere e con un certo valore, quali per esempio un pallone da calcio o una maglietta, dei libri o un biglietto per un evento culturale. È dunque questo il fine ultimo dell’esperienza comune, per cui i bambini fanno proprie, lentamente ma con determinazione, delle tecniche di apprendimento e di memorizzazione efficaci.

3. Esempi pratici

Tramite le nostre unità di addestramento, abbiamo tentato di assistere i docenti coinvolti nel loro lavoro. Anche i seguenti metodi e consigli sono stati elaborati insieme ai nostri studenti universitari nella carriera dell’insegnamento e i docenti coinvolti nel progetto *LinguaINCLUSION* sono stati formati in collaborazione con l’Università di Pedagogia di Vienna:



Il teatro di cartone

L’idea di base del teatro di cartone consiste nell’indurre gli apprendenti a parlare liberamente, migliorare le loro capacità comunicazionali e farli partecipare a processi didattici e metodici. È necessaria una scatola di cartone che funge da ‘palcoscenico teatrale’. Con l’ausilio dello scatolone, possono quindi essere rappresentate delle scenette i cui personaggi vengono interpretati dagli stessi apprendenti,

in modo che l’intera situazione possa essere adeguata al loro livello.

Anche ‘l’unità formativa’ che sarà recitata può essere ampiamente pianificata ed eseguita dagli apprendenti stessi. Le marionette ‘fatte in casa’ vengono fissate a un bastoncino sottile in modo da poter poi essere mosse liberamente all’interno del teatro di cartone. Per la scena da rappresentare può essere scelta una qualsiasi lingua e lo stesso vale per la recita teatrale, che può rifarsi a un determinato modello oppure essere completamente inventata. La scenografia offre così ulteriori possibilità di foggare lo ‘spettacolo’ in modo molto personalizzato e di adattarlo al proprio livello di padronanza della lingua.

Dal punto di vista linguistico, questo progetto presenta una serie di opportunità individuali di riallacciarsi alle capacità linguistiche dei partecipanti. Le lingue possono essere scelte liberamente e anche la recita, compresi gli accessori, propone una varietà illimitata. Attraverso la rappresentazione vengono stimulate e pretese le abilità orali e interpretative. Ma anche la selezione e l'assimilazione dello spettacolo, per esempio, richiedono delle conoscenze e un potenziale evolutivo in altri ambiti linguistici. Allo stesso modo, dev'essere redatto un copione e le singole scene vanno realizzate linguisticamente, come anche i dialoghi scritti, a scopo di esercizio. In questo senso, vengono inoltre insegnati l'apprendimento e l'istruzione cooperativi e anche in questo caso il progresso linguistico si riscontra soprattutto nella comunicazione reciproca. Devono essere trovati degli accordi e l'attività (come le scene) può essere facilmente suddivisa tra 'gruppi di lavoro'. Nella conversione del copione, poi, vengono fuori debolezze facili da correggere, ma anche i punti di forza che bisogna integrare nella struttura linguistica della rappresentazione. L'evoluzione e il reciproco controllo dei risultati, dopo molta pratica, sfociano infine nella rappresentazione di fronte al pubblico invitato, che può anche essere realizzata in più lingue.



Le forme di dialogo possono variare sensibilmente, dalle situazioni quotidiane normali fino a opere poetiche celebri della letteratura. Le possibilità didattiche e metodiche di questo teatro di cartone sono anch'esse molteplici e vanno dall'elaborazione di situazioni quotidiane realistiche create dagli esaminandi stessi fino a progetti letterari completi, come l'analisi capitolo per capitolo di una lettura e la relativa messa in scena.

Ne fanno parte anche l'interpretazione di un diario personale o di un'opera teatrale in più atti già esistente. La collaborazione, lo scambio reciproco degli attori e la preparazione delle diverse scene nella lingua da apprendere o, meglio, nella lingua straniera in cui si recita sono ulteriori ambiti di apprendimento nello sviluppo linguistico.

Nelle lezioni quotidiane, naturalmente, vanno bene proposte letterarie diversificate o scene teatrali minori facilmente adattabili, in modo che la letteratura possa essere



adeguata in poche tappe al livello linguistico e gli apprendenti, in modo relativamente autonomo, possono organizzare, eseguire e successivamente anche controllare agevolmente il proprio lavoro.

Oltre 'all'opera teatrale' rappresentata, possono nascere molti altri 'prodotti derivati' linguistici, quali per esempio una locandina per lo spettacolo, una scaletta delle varie scene teatrali, nonché sequenze e copioni alternativi ecc. Alla fantasia degli esaminandi vengono peraltro posti pochissimi limiti ed è possibile integrare facilmente una qualsiasi lingua. Ciò può riguardare inoltre le scene teatrali, ma anche gli accessori. Così, le scelte linguistiche possono pure essere accompagnate visualmente da un fumetto appositamente realizzato. In che misura questi 'prodotti derivati' possono poi promuovere l'integrazione linguistica dipende dall'approccio didattico e metodico, nonché dalle idee dei docenti. Grazie alla differenziazione linguistica interna, sono prevedibili progressi individuali nell'apprendimento e, tramite un'efficace suddivisione del lavoro, facilmente realizzabili anche a lezione. Il progetto 'teatro di cartone' si presta a essere esteso a diverse materie: ciò rappresenta un'opportunità per essere equi nei confronti dell'individualità degli apprendenti e per consentire un'integrazione linguistica in molti sensi.

La valigia letteraria, un progetto mobile bilingue

L'idea di base della valigia letteraria consiste nel rendere bilingue e accessibile per quanto possibile una data letteratura a tutti gli apprendenti tramite una rielaborazione didattica e metodica. Questo è un esempio di approccio soprattutto negli istituti bilingui o d'integrazione di una determinata lingua. Spesso alla base di un'organizzazione delle lezioni di lingua vi sono curricula o direttive del piano di studi fondamentale. Nella maggior parte dei casi, tali direttive sono vincolanti e non prevedono un background multiculturale o plurilingue. Sull'esempio del libro per ragazzi *Emilio e i*

detective di Erich Kästner, verrà di seguito illustrato come un 'classico della letteratura giovanile' sia stato reso bilingue per le lezioni di lingua e funge oggi da modello per queste ultime.

Il romanzo esordisce con la presentazione dei personaggi. I protagonisti di questo giallo vengono presentati e descritti uno per uno. Dal punto di vista della lingua, queste descrizioni offrono una moltitudine di opportunità di sviluppo linguistico individuale, nonché un'ottima occasione di sperimentare il dialogo delle situazioni quotidiane. In questo progetto, la gamma dei possibili progressi degli apprendenti va dalla descrizione linguistica dei personaggi, degli abiti e dei tratti caratteriali fino a delle supposizioni sul ruolo delle varie figure nel romanzo.

Per rispondere a questa molteplicità anche linguisticamente, che sia in due o più lingue, sono nati degli identikit che possono essere combinati separatamente. Come in una 'vera' inchiesta di polizia, vengono rimessi insieme i vari pezzettini per giungere infine alla ricostruzione dei personaggi del romanzo. Secondo il principio didattico che vuole che partecipi il più alto numero possibile di apprendenti, i pezzetti di questo 'puzzle' devono comunque seguire una differenziazione interna sia nella rappresentazione grafica, sia nella forma linguistica. Sull'esempio degli identikit e delle illustrazioni del romanzo, le descrizioni narrative sono fatte in modo da rimandare all'elemento linguistico anche attraverso il loro aspetto esterno, come per esempio la dimensione o il tipo di caratteri.

Le possibilità di sviluppare ulteriormente la lingua individualmente vengono poi ampliate con l'ausilio di dizionari illustrati e vocabolari, o bilingui o delle lingue specifiche.

Per di più, per ogni personaggio vi sono registrazioni audio bilingui, anch'esse classificabili secondo il principio del puzzle. A questo scopo possono essere utili anche cartoncini illustrati che consentano un approccio plurilingue. Le registrazioni audio, naturalmente, possono essere estese a piacimento a qualsiasi lingua e dimostrano la flessibilità del progetto originariamente bilingue. Queste sono state effettuate nell'arco dell'intero anno in diversi istituti con differenti interlocutori e possono essere ascoltate con un registratore nella variante bilingue disponibile. In questo caso si è verificato



un fortissimo aumento della prosodia nei locutori delle varie lingue. Inoltre, la comprensione orale è stata esercitata intensivamente e associata alla lingua scritta.

Anche la forma di molti 'prodotti derivati' del romanzo e del progetto bilingue comprende un ampliamento diversificato delle capacità e delle competenze linguistiche.

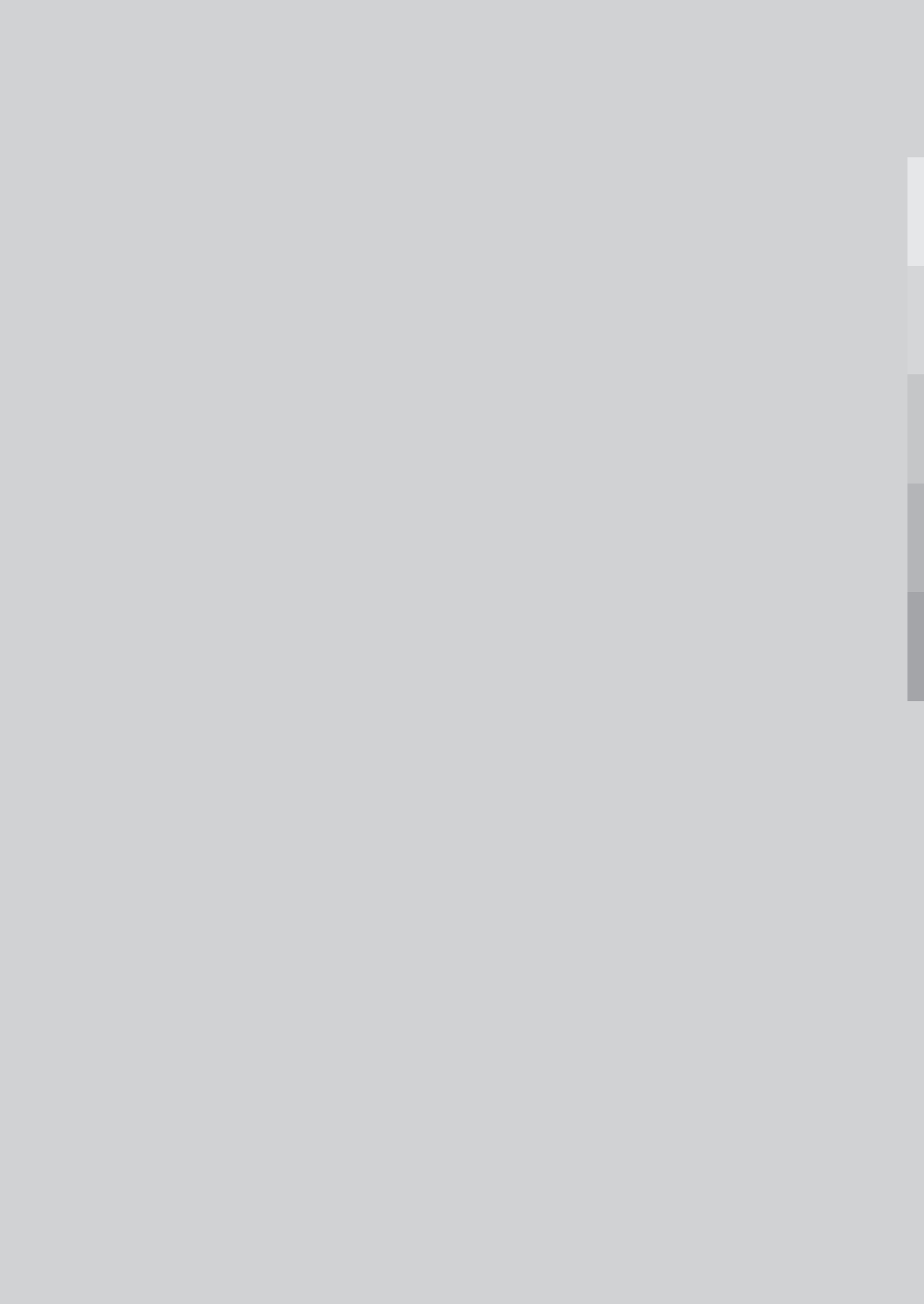
Bibliografia

- Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berndt, Anett (2002): Motivation ist nicht statisch- Motivation ändert sich. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart, 12-15.
- Candelier, Michel A./Camilleri Grima, Antoinette/Castellotti, Veronique/de Pietro, Jean-François/Ildikó, Lőrincz/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguerol, Artur/Molinié, Muriel (2008): *Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Graz, Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) kutatási és fejlesztési jelentések sorozatából Budapest: OKFI.
- Csepeli, György (2003): *Szociálpszichológia*. Budapest Osiris Kiadó.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart. 16-17.
- Eichelberger, Harald/Furch, Elisabeth (a cura di) (1998): *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (a cura di) (2001): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin. Artikel 88.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Paulston, Bratt Christina/Tucker, G. Richard (a cura di) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345-358.
- Fishman, Joshua A. (2000): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: Wei, Li (a cura di): *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 81-88.
- Forray, R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Expertisen Band 1, Klagenfurt.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Evaluationsstudie Band 2, Klagenfurt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30. München: iudicium, 163-181.

- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Glosse: Wie demotiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 26-2002. Stuttgart, 11.
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant –élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Liskó, Ilona: A cigány tanulók és a pedagógusok In: Andor, Mihály (a cura di)(2001):*Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra.
- Meleg, Csilla (2001): „Egész-ség” (*Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Németh, András-Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Slavenburg, Jan H.(1996): *Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók*. Rotterdam: Partners Training&Innovatie.
- Utolsó padban...Egy program utóélete*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15., (2008) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Wardaugh, Roland (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wicke, Reiner (2004): *Aktive Schüler lernen besser*. München: Edition Deutsch, Klett Verlag.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

Fonti internet

- Kováts, András/Vámos, Ágnes (2009): *A migráns gyerekek oktatása*. MENEDEK: www.menedek.hu (consultato il: 20/04/2010)
- Zöld Könyv 2008: *A magyar közoktatás megújításáért*.
- OKTATAS: www.oktatas.magyarorszagholnap.hu (consultato il: 20/04/2010)



***A második nyelv oktatása
többnyelvű osztályokban –
Alapismeretek általános
iskolai oktatáshoz***

Előszó

Tisztelt Olvasók!

E kötetünkkel azt a tanári továbbképzési programot szeretnénk Önökkel megismertetni, amely a LinguaINCLUSION projekt keretében a különböző anyanyelvű gyermekek osztályaiban tanító pedagógusok számára lett ki dolgozva.

Bevezetőként egy röviden áttekintést szeretnénk nyújtani magáról a projektről és a partnerekről, akik részt vettek a pedagógiai továbbképzési program kidolgozásában.

Ezekután az első részben elvezetjük Önöket a többnyelvűség alapismereteihez, a második nyelv megszerzéséhez és annak folyamatához, hogy az interkulturális pedagógia perspektívájából bepillantást nyerhessenek a mindennapi gyakorlatba.

Ez a kötet az európai általános iskolák számára készült, valamint mindazoknak, akik a második nyelvek megszerzéséről és didaktikájáról már meglévő tudásukban elmélyülni szeretnének, illetve olyan személyek számára is hasznos, akik a pedagógusképzéssel foglalkoznak.

A kötetben olvasható tanulmányok:

- A LinguaINCLUSION projekt – európai modellek és tapasztalatok a migrációs háttérű gyermekek általános iskolai nyelvi integrálásában.

(Sabine Wilmes – Bozen, Olaszország)

Sabine Wilmes bemutatja, hogyan jött létre és hogyan fejlődött tovább ez a továbbképzési anyag?

- Mi a többnyelvűség?

(Tatjana Atanasoska – Bozen, Olaszország/Dél-Tirol)

Tatjana Atanasoska tanulmányában a többnyelvűség különböző formáit tárgyalja és az iskolák lehetőségeit vizsgálja a többnyelvűség elérésének támogatásában.

- Az anyanyelv, a második nyelv és az idegen nyelvek elsajátítása

(Sabine Wilmes – Bozen, Olaszország/Dél-Tirol)

Sabine Wilmes pontosan behatárolja, hogy a második nyelv elsajátítását mi különbözteti meg az anyanyelvtől és az idegen nyelvek megtanulásától. A szerző kibontja a második nyelv elsajátításának különböző formáit és elméleteit, valamint megmagyarázza a befolyásoló tényezőket.

- Nyelvi alapkompétencia és nyelvi cselekvések

(Maïke Prestin és Angelika Redder – Hamburg, Németország)

Maïke Prestin és Angelika Redder tanulmányukban a nyelv elsajátításának folyamatában megszerzett komplex kompetenciákat vizsgálják, és eközben a második nyelv elsajátításának különlegességeit tárgyalják, majd leírások, beszámolók és mesék, valamint feladatok és megoldásaik alapján az általános iskolákban releváns cselekvési példákat elemzik.

- Nyelvi képességek és célnyelv

(Maud Gistedt és Tore Otterup – Göteborg, Svédország)

Maud Gistedt és Tore Otterup – a Maïke Prestin és Angelika Redder által bemutatott általános iskolai cselekvési példákhoz kapcsolódva – a mindennapokban használatos nyelv és az iskolákban alkalmazott nyelv által az olyan gyermeknek irányába támasztott speciális követelmények közötti különbségekben mélyítik el tudásunkat, akiknek anyanyelve nem egyezik meg az oktatási nyelvvel. Eközben a hangsúlyt elsősorban a szókincs elsajátításra helyezik.

- Nyelvi tipológiák

(Tore Otterup és Maud Gistedt – Göteborg, Svédország)

Az eredeti svéd szövegben Maud Gistedt és Tore Otterup a svéd és az arab nyelv közötti különbségeket vizsgálták azzal a céllal, hogy felhívják a figyelmünket diákjaik nyelvi tartalékaira és egyben feltárjanak lehetséges problémaforrásokat is. Mivel ezt a szöveget nem lehet csak úgy más nyelvekre lefordítani, ezért az angol, német, olasz és magyar verziókban két hasonló célú weboldalt mutatunk be angol és német nyelven.

- A nyelv elsajátításának lépcsői

(Franziska Plathner – Bozen, Olaszország/Dél-Tirol)

Franziska Plathner tanulmányában azokat a különböző lépcsőfokokat mutatja be, melyeken minden tanuló végigfut egy új nyelv és nyelvtanának elsajátítása során. Eközben felveti a kérdést, hogy megtanulható-e egyáltalán a nyelvtan és a tanítás során hogyan lehet a legjobban a nyelvtan közvetítését alakítani.

- Osztálytermi interakciók

(Tore Otterup és Maud Gistedt – Göteborg, Svédország)

E tanulmányban szerzőink azt mutatják be, hogy az interakció és az iskolában használt nyelv milyen módon tud hozzájárulni a második nyelv fejlesztéséhez. A tanárok és a diákok az iskolában eltöltött idő legnagyobb részét beszéddel töltik el, ezért ennek tudatosan és hatékonyan kellene történnie.

- A nyelvtanítás és nyelvtanulás módszerei

(Elisabeth Furch – Bécs, Ausztria,

Stefan Giesing – Győr, Magyarország,

Viktoria Grumer – Klagenfurt, Ausztria,

Sybille Roszner – Bécs, Ausztria)

A magyar és osztrák partnerek a második nyelvi és az idegen nyelvi oktatásban használható módszerekről nyújtanak áttekintést, több szakirodalmi tippet is adva Önöknek.

- Gyakorlatok minden diáknak

(Tatjana Atanasoska – Bozen, Olaszország, Dél-Tirol)

Tatjana Atanasoska példaképpen bemutat néhány olyan, a nyelvtanulást támogató gyakorlatot, amely az összes osztályban alkalmazható.

- Az esélyegyenlőtlenség csökkentése a *LinguaINCLUSION*nal

(Stefan Giesing és Szilágyi Magdolna – Győr, Magyarország)

A kötet zárásaként Stefan Giesing és Szilágyi Magdolna magyarországi perspektívából mutatja be, hogy a roma családok gyermekeinek esélyegyenlőtlenségét miként lehet csökkenteni.

Reméljük, hogy kötetünkkel segíteni tudjuk Önöket a tanításban.

A LinguaINCLUSION-Team

Tartalom

A LinguaINCLUSION projekt – európai modellek és jó gyakorlatok a migrációs háttérű gyermekek általános iskolai nyelvi integrálásában – <i>Sabine Wilmes</i>	591
1. Projektdatok	591
2. Pedagógus-továbbképzés és kiegészítő eszközök	593
3. Nyelvi szintfelmérés	593
4. Összegzés	594
Mi a többnyelvűség? – Tatjana Atanasoska	595
1. Hogyan lesz az ember többnyelvű?	596
2. Szülők, gyermekek, nyelvek	597
3. Mindegyik nyelvet egyformán jól „tudni”?	599
4. Lehetőségek az iskolai oktatásban	601
5. Összegzés	604
Az első, a második és az idegen nyelv tanulása – Sabine Wilmes	607
1. Fogalom-meghatározás: első nyelv – idegen nyelv – második nyelv	608
2. Az első és a második nyelv elsajátításának formái	612
3. A második nyelvénél megfigyelhető negatív befolyások	614
4. Az első és második nyelv elsajátításának elméletei	615
5. A kontrasztív elmélet	616
6. Az identitáshipotézis	617
7. A köztes nyelv (interlanguage) hipotézise	617
8. Összegzés	618
Nyelvi alapkompenciák és nyelvi cselekvés – Maike Prestin / Angelika Redder	621
1. A nyelvi alapkompenciák rövid áttekintése	622
2. A nyelvi alapkompenciák közelebbi meghatározása	623
3. A német mint második nyelv sajátosságai	626
4. A diskurzív alapkompencia alkalmazásorientált felmérései	628
5. Cselekvési minták: elméleti háttér	632
6. Két (látszólag) egyszerű példa a nyelvi cselekvésre:	633
7. A funkcionális pragmatika elmélete	634
8. Nyelvi cselekvések az általános iskola alsó tagozatában	635
9. Leírás – beszámoló –elbeszélés	637
10. Feladat / feladatmegoldás	639
11. A tanári kérdés	641

Nyelvi készségek a célnyelvben – Maud Gistedt/Tore Otterup	647
1. Bevezetés	647
2. Mennyi idő kell egy új nyelv megtanulásához?	649
3. A kognitív és kontextuális követelmények	650
4. A szókincs és a szótanulás	652
Nyelvtipológia – Franziska Plathner	657
A nyelvsajátítás fokozatai – Tore Otterup/Maud Gistedt	659
1. A ‚folyamatjelleg elmélet‘ (Processability Theory)	660
2. A köztes nyelv és e jelenség tulajdonságai	660
3. A német nyelv elsajátításának szintjei	664
4. A taníthatóság hipotézise (Teachability Hypothesis)	667
5. Összefoglalás: Mit jelentenek az elméletek a tanítás számára?	669
Osztálytermi interakció – Tore Otterup/Maud Gistedt	673
1. Bevezetés	673
2. Osztálytermi interakció és második nyelvet tanulók	673
3. Csoportmunka és a második nyelv elsajátítása	674
4. Tanárok és tanulók közötti interakció	677
A nyelvtanítás és –tanulás módszerei: Bevezetés – Elisabeth Furch/ Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybille Roszner	681
1. Alapvető gondolatok a második nyelv tanulásáról	681
2. A korai irányított másodiknyelv-elsajátítás néhány elve	683
3. A második nyelv elsajátításával kapcsolatos didaktikai megfontolások összefoglalása	685
Tanítási- és tanulási módszerek – Elisabeth Furch/Stefan Giesing/ Viktoria Grumer/Sybille Roszner	687
1. Alapvető megállapítások a módszerekről	687
2. Problem-Based Learning: Diskurzív tanulás az osztályközösségben és a munkacsoportban	691
3. A tandem-módszer mint a PBL egy példája	693

Inkluzív feladatok minden tanulónak – Tatjana Atanasoska	699
1. Szaktárgyi szövegeket helyesen összeállítani	699
2. Lánctörténet – kreatív írás	701
3. Ételreceptek	703
Esélyegyenlőtlenséget LingualINCLUSION által csökkenteni – Stefan Giesing/Szilágyi Magdolna	707
1. A romani mint magyarországi kisebbségi nyelv	707
2. Élménypedagógiai kezdeményezések	709
3. Gyakorlati példa	710

A LinguaINCLUSION projekt – európai modellek és jó gyakorlatok a migrációs hátterű gyermekek általános iskolai nyelvi integrálásában

Sabine Wilmes

(németből magyarra fordította)

1. Projektadatok

Először is szeretném Önöknek a LinguaINCLUSION projektet és történetét bemutatni, mivel ennek keretében jelenhetett meg ez a kötet is.

A LinguaINCLUSION a Bozeni Európai Akadémia (EURAC) és további 8 európai partner projektje. A projekt célja a migrációs háttérű általános iskolai gyermekek nyelvi integrációjának bevált gyakorlatait közösen megtalálni és a hivatásuk gyakorlása során az iskolai osztályokban a többnyelvűség realitásával találkozó tanerők számára továbbképzési koncepciót kidolgozni.

Az *European Fund for the Integration of Third-country Nationals* által finanszírozott projekt 2009 decemberének végén indult, 18 hónapos időtartamával relatív rövid futamidővel. Az elvégzett munkát ezért inkább egy bevezető tanulmányként lehet érteni, amely további kutatások és tevékenységek alapjait képezheti.

A projektben résztvevő partnerek és munkatársak:

	<p>Bozeni Európai Akadémia Szakkommunikációs és Többnyelvűségi Intézet Sabine Wilmes, Franziska Plathner, Tatjana Atanasoska, Angela Guadatiello</p>
	<p>Hamburgi Egyetem Germanisztikai Intézet I Angelika Redder, Maike Prestin</p>
	<p>Göteborgi Egyetem Svéd Nyelvi Intézet Tore Otterup, Maud Gistedt</p>
	<p>Bécsi Pedagógiai Főiskola Kutatási, Innovációs és Nyelvi Fejlesztési Intézet Elisabeth Furch, Sybille Roszner</p>
	<p>Karintiai Pedagógiai Főiskola Többnyelvűségi és Interkulturális Képzési Kompetencia Központ Gabriele Khan, Viktoria Grumer</p>
	<p>Nyugat-Magyarországi Egyetem, Győr, Apáczai Csere János Kar Idegennyelvi, Irodalmi és Kommunikációs Intézet Szilágyi Magdolna, Stefan Giesing</p>
	<p>Immigration and Integration Centre, Sofia Tihomira Trifonova, Radostina Mihaleva</p>
	<p>Szocialiniutyrimu institutas, Vilnius Vita Petrušauskaitė, Monika Frėjutė-Rakauskienė</p>
	<p>Initiativgruppe e.V., München Sabine Bobisch</p>

2. Pedagógus-továbbképzés és kiegészítő eszközök

Az első fázisban az egyes országok oktatási rendszereinek, valamint a migrációs háttérrel rendelkező gyermekek integrációját és nyelvi fejlődését segítő modellek és módszerek tapasztalatait elemeztük és cseréltük ki. (Az eredményeket a projekt keretében kiadott régiós jelentésben lehet elolvasni.) Ezeknek az elemzéseknek az alapján állítottuk össze a pedagógus-továbbképzés anyagát, amelynek az összes résztvevő országban fellépő igényeknek meg kell felelnie. Az előttünk fekvő kötet célja, hogy a pedagógus-továbbképzés anyagának építőköveit azok számára is elérhetővé tegyük, akik nem vettek részt a projektben. Számukra is biztosítani szeretnénk az egyéni továbbképzés lehetőségét, illetve a kötet felhasználását egy pedagógus-továbbképzés során.

A pedagógus-továbbképzésen Bozenben, Hamburgban, Göteborgban, Bécsben, Klagenfurtban és Győrben összesen körülbelül 50 tanár vett részt, akiket utána 7 hónapig a tanári munkájuk során is segítettünk. Támogatásként rendelkezésre állt számukra egy *teamoldal* a tapasztalatok, tippek és anyagok cseréjére, e-mailes fogadóóra és egy rendszeresen megjelenő hírlevél a pedagógus-továbbképzésről és a hozzá kapcsolódó témákról is.

3. Nyelvi szintfelmérés

A pedagógus-továbbképzésben résztvevő tanárok összesen 341 olyan diákot tanítottak, akiknek a származási helyük túlnyomó részben nem EU-tagállam, hanem harmadik országok voltak.

Annak kiderítésére, hogy a projekt rövid futamideje alatt a pedagógus-továbbképzésnek a hatásait már meg lehet-e állapítani, a kezdetkor, illetve a kísérő idő letelte után a projekt közreműködői a részt vevő diákoknál nyelvi szintfelmérést végeztek el. A nyelvi szintfelmérés literális területen, a morfológiai-szintaktikus alapképzettség szintjén történt. A diákok egy képregényt vagy egy rövid rajzfilmet néztek meg, majd ehhez egy szöveget fogalmaztak, amelyet aztán a svéd nyelvű térségben a Håkansson-i, a német nyelvű térségben a Griefshaber-i¹ profilanalízissel értékelték ki. A Griefshaber-i profilanalízis, éppúgy, mint a Håkansson-i profilanalízis, a Pienemann-i és Clahsen-i²

1 Griefshaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Reihe Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg. Pdf-dokumentumként elérhető: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griehsa/pub/profilanalyse-azm-05.pdf>, Letöltve: 2010.8.23.

2 Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Kiadók): Modelling and Assessing Second Language

profilanalízis továbbfejlesztését jelenti. Ez eddig csupán a német nyelvű térségben volt használatos, ezért a svéd nyelv számára a Håkansson-i eszközt alkalmaztuk, amely szintén Pienemann és Clahsen elméletére támaszkodik. Egy a magyar nyelv számára megfelelő eszköz hiányában Magyarországon a nyelvi szintfelmérés nem lett elvégezve.

A nyelvi szintfelmérés útján a tanárok értékelést kapnak diákjaik morfológiai-szintaktikus kompetenciájáról, és ezáltal lehetővé válik számukra diákjaik jobb (és szisztematikusabb) értékelése. Mivel azonban a profilanalízisek kizárólag a morfológiai-szintaktikus területen történtek meg, a Hamburgi Egyetem kifejlesztett egy ezt felülmúló eszközt, amely az elbeszélés-specifikus jellegeket (aktánsok bevezetése, *Clou*, nemi formák, közvetett/közvetlen beszéd, igeidő, ékítmények), a tartalmi kritériumokat (teljesség, érthetőség) és a strukturális kritériumokat (elszigeteltség, literalitás) is figyelembe veszi, hogy a tanároknak részletes visszajelzést adhasson.

A projekt keretében a tanároknak biztosított kísérőidő rövidegsége és ezzel összefüggésben az első és második nyelvi szintfelmérés között eltelt időszak rövidegsége miatt a továbbképzés hatásait egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben lehetett levezetni. Emiatt inkább a továbbképzésnek a tanító személyek általi evaluációját alkalmaztuk, mivel ők a továbbképzést folyamatosan nagyon relevánsnak és hasznosnak találták.

4. Összegzés

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a projektben résztvevő országokban és régiókban sürgősen szükséges az egyetemeken és a pedagógiai főiskolákon, de a szakmai hétköznapiak során is, a második nyelv oktatására tanárokat kiképezni és őket a tanítás során támogatni.

Szükség van strukturált képzésre a másod- és idegen nyelv elsajátításának területén; támogató motivációból kiinduló, megalapozott nyelvi szintdiagnosztikára; nyelvi tipológiára és az azzal összefüggő hibaelemzésre; a második nyelv osztályközösségi didaktikájára és az implikált interkulturális tanulásra.

A LinguaINCLUSION projekt azt mutatja, hogy minden résztvevő országban szükség van ilyen képzésre, és ezt konzekvensen meg is kell valósítani az európai iskolai osztályok más anyanyelvű gyermekeinek eredményes befogadása érdekében. A tanárokat fel kell készíteni az osztályok multietnikai és többnyelvű struktúrájára, és segíteni kell munkájukat ebben a heterogén környezetben.

Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.

Mi a többnyelvűség?

Tatjana Atanasoska

(németből magyarra fordította)

A többnyelvűségről manapság gyakran beszélünk, ezért ebben a fejezetben a többnyelvűséggel kapcsolatos alapvető fogalmakat kívánjuk tisztázni. Bemutatjuk azt is, hogy az iskola mit kezdhet a többnyelvűséggel.

Az Európa Tanács kétféleképpen határozza meg a többnyelvűséget, egyéni és társadalmi szinttől függően¹:

- *Multilingualizmus* – több mint egy nyelv létezésére utal egy adott földrajzi területen. A nyelvi közösségek egyes tagjai ugyanakkor nem szükségszerű, hogy többnyelvűek legyenek – mindenki csak a saját nyelvét használja.
- *Plurilingualizmus* – ez a meghatározás az ember többnyelvű repertoárját jelenti, tehát az egynyelvűség ellentétét. Többnyelvű területeken az emberek lehetnek egynyelvűek és többnyelvűek. Az Európa Tanács szemszögéből nézve a plurilinguizmus bármilyen többnyelvűséget jelent, és nem csak a születéstől kezdődő, egyidejű két- és többnyelvűséget.

Mivel a német *Mehrsprachigkeit* kifejezés egyaránt megfelel az angolban használt *multilingualism* és *plurilingualism* kifejezéseknek, fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ez a fejezet az ember individuális többnyelvűségével foglalkozik.

Mint azt már számos publikációban megemlítették (Pl. Auer/Wei 2011:2), bizonyosra vehető, hogy a Földön számosabb a többnyelvű, mint az egynyelvű ember. A Föld népességének nagyobb része tehát többnyelvű területen, illetve országban él. A leggyakrabban idézett példák egyike India, ahol a hindi és az angol mellett még 21 hivatalos nyelv létezik². Emellett az Indiában élő emberek még számos más nyelvet is beszélnek. Két ismert európai példa: Svájc (német, francia, olasz és rétoromán nyelv) és Dél-Tirol (német, olasz, ladin nyelv). A német nyelvvel kapcsolatban meg kell említenünk, hogy ebben a két régióban sok ember az irodalmi német nyelven (Hochdeutsch) kívül beszéli még az illető régió tájnyelvét is. Ezen kívül ebben a két

1 Lásd az Európa Tanács honlapját: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp.

2 Lásd pl. India hivatalos honlapját: <http://india.gov.in>.

régióban – mint legtöbb helyen Európában – számos bevándorló kisebbség él, akik pedig a saját nyelvüket beszélik. A többnyelvű régióban élő iskolaköteles gyermekek és fiatalok, elsajátítják egyrészt az ország hivatalos nyelvét (nyelveit), másrészt a családban, a barátoktól, illetve rokonoktól megtanulják saját közösségük nyelvét is. Az iskolában pedig további idegen nyelveket tanulnak (elsőként általában az angolt).

1. Hogyan lesz az ember többnyelvű?

A nyelvészek számára fontos lehet, hogy az egyén milyen módon sajátította el a különböző nyelveket. A többnyelvűség kialakulásának két különböző, lehetséges fajtáját különböztetjük meg (lásd Auer 2011; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006):

- *szukszcesszív*, tehát a különböző nyelvek egymás utáni sorrendben történő elsajátítása,
- *szimultán*, amikor is a különböző nyelvek elsajátítása egyidejűleg történik.

Az egyidejű *természetes* nyelvelsajátításról többnyire akkor van szó, ha a szülők (vagy más közeli személyek) különböző nyelveket beszélnek, és ezeket átadják a gyermekeiknek, vagy, ha a gyermekek egy olyan országban nőnek fel, amely ország nyelve nem egyezik a családjuk nyelvével. Azt feltételezzük, hogy a gyermek a szülőkön és a környezetben keresztül nap mint nap és egyidejűleg kapcsolatba kerül a különböző nyelvekkel és azokat elsajátítja. A tudósok által vitatott tényező, hogy mikor zárul le a több nyelv egyidejű elsajátításának fázisa³, de általában abból indulnak ki, hogy a kisgyermekkor befejeztével és az iskolalátogatás megkezdésével a valódi egyidejű nyelvelsajátítás lezárul⁴. Feltételezik, hogy ezután a szakasz után a gyermek az agyban zajló neurofiziológiai folyamatok által, a következő nyelveket már nem úgy sajátítja el, mint az elsöket, az agyi struktúrák nem úgy rögzítenek, mint a korábbi nyelveknél.

Ennek az az oka, hogy ebben az életszakaszban az egynyelvű gyermekeknek a nyelvi rendszere is már olyan szinten kifejlődött és rögzült, hogy folyékonyan tudnak beszélni. Mivel egy kisgyermek agya másképp működik, feltételezhető, hogy bármilyen, a 3., 4. életév után bekövetkező nyelvtanulási folyamat más törvényszerűségeket követ.

- a különböző nyelvek egymás utáni sorrendben történő elsajátítása,

3 A kor tényezője a több nyelv egyidejű elsajátítását illetően- ismert kutatások pl.: McLaughlin 1978, Long 1990 vagy Hyltenstam/Abrahamsson 2003.

4 Egyes kutatók szerint a több nyelv egyidejű elsajátításának lehetősége a kamaszkorig nyitott.

A különböző nyelvek egymás utáni sorrendben történő elsajátításához tartoznak tehát az egyéb olyan helyzetek, amelybe bármely olyan gyermek vagy felnőtt belekerülhet, aki több nyelvet szeretne elsajátítani. Hangsúlyozandó, hogy a nyelvek egyidejű és egymás utáni sorrendben történő elsajátítása közötti különbség főleg nyelvészeti szempontból érdekes. Az iskola számára egy dolog a fontos: elfogadni, hogy egyes gyermekek többnyelvűek, és, hogy ezeket a gyermekeket is teljes mértékben támogatni kell tanulmányaikban.

2. Szülők, gyermekek, nyelvek

A különféle írott és szóbeli útmutatások, amelyek a többnyelvű gyermekek szüleihez szólnak, újból és újból kihangsúlyozzák, hogy a kisgyermek számára különösen fontos, hogy a származási-, illetve a családjának nyelvén beszéljen vele. Ugyanakkor sokszor az egy szülő, egy nyelv alapelvét említik (Nodari/de Rosa 2006:58; Triarchi-Herrmann 2006:103). Egészen az 1970-es évekig olyan nézetekkel is találkozunk, amelyek a gyermek nyelvi problémáiért (pl. a dadogás) a kétnyelvű nevelést tették felelőssé (Triarchi-Herrmann 2006:78). A kutatási eredmények manapság abba az irányba mutatnak, hogy a két- vagy többnyelvűség nem okoz nyelvi problémákat a gyermekeknek (lásd Baker, 2000). Itt fel kell hívnunk a figyelmet arra a pozitív tendenciára, hogy egyre több nevelő és tanár biztatja a szülőt gyermekének kétnyelvű nevelésére. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy egyetlen szülő sem kényszeríthető arra, hogy saját anyanyelvén beszéljen a gyermekével, ha nem akar. Számos tényező befolyásolja a szülőket abban, hogy milyen nyelven beszélnek a gyermekükkel. Ezen kívül ma egyre több olyan család van, akiknél már a szülők is kétnyelvűen nőttek fel, és akiknek dönteniük kell az egyik (vagy mindkét) nyelv mellett, hogy azokat tovább adhassák gyermekeiknek.

Katharina Brizic kutatási projektjének eredményei nagyban kapcsolódnak ahhoz, hogy a szülők milyen és hány nyelvet adnak át gyermekeiknek. A projektben a bécsi alsó tagozatos (az általános iskola 1-4 osztálya) tanulók 85 %-ának nyelvel kapcsolatos kérdéseket tett fel. A kutatás során nyilvánvalóvá vált, hogy a többnyelvű gyermekek a szüleikkel többnyire azon a nyelven beszélnek, amelyet a szüleiktől tanultak meg. Testvéreikkel és barátaikkal viszont már inkább németül vagy németül és a családi nyelvükön beszélnek. A legérdekesebb jelenség viszont az volt, hogy a gyermekek a nagyszüleikkel egy harmadik nyelvet, illetve tájszólást beszélnek. Ez azt jelenti, hogy bebizonyosodott, hogy a kétnyelvű szülők többnyire azt a nyelvet szeretnék átadni

gyermekeiknek, amelynek szerintük nagyobb a presztízse. Ezért gyakran csak a nagyszülők azok, akik a tájnyelvüket (amely gyakran ‚alacsonyabb rangú‘ a szemükben), vagy egy olyan, megítélésük szerint Ausztriában az alacsonyabb presztízssű nyelvek közé tartozó nyelvet, mint a kurd vagy a roma, unokáiknak továbbadják.

Ahogy egy többnyelvű gyermek alábbi fiktív példáján is látható, nemcsak a szülők felelősek azért, hogy gyermekük milyen jól beszéli az egyes nyelveket.

Armira bosnyák apa és svéd anya gyermeke. Negyedik életévéig Svédországban élt, az óvodában és az édesanyjával svédül beszélt. Az édesapja bosnyákul, illetve horvátul, szerbül beszélt Armirával és fiatalabb testvérével, aki 18 hónapos volt, amikor Németországba költöztek. Németországban hamarosan óvodába kezdtek járni. Armira eleinte még rendszeresen svédül beszélt édesanyjával és testvérével, de ez megváltozott, amikor iskolába került. A csoportjában sok más gyerek is beszélt a fenti délszláv nyelveken, akikkel szoros barátságba került. 12 éves korában Armira és testvére elsősorban már németül beszéltek egymással. Armira a bosnyák-horvát-szerb köznyelvet barátai nyelvi hatása által jól beszéli, svéd nyelvtudása viszont csak receptíve javult. A fiatalabb testvér ellenben alig beszél aktívan svédül, és alig bosnyák-horvát-szerbül, mivel barátai németül beszélnek vele.

A fenti példa alapján jól látható, hogy a testvérek, a barátok, az iskola, a szabadidő és egyéb más tényezők is befolyásolják a gyermeket nyelvhasználatában és nyelvválasztásában. Amint már fentebb említettük, akkor is ajánlatos a szülőknek ragaszkodniuk a családi nyelvhez, ha azt gyermekük nem használja – a családi nyelv (Familiensprache) receptív tudása is forrás lehet gyermekeik számára, amit később bármikor reaktiválhatnak. Bármely nyelv mellett döntenek is a szülők – a legfontosabb a gazdag nyelvi input. A gyerekekkel sokat kell beszélgetni, olvasni és énekelni. Ha a szülők a családi nyelvet különböző szituációkban és céllal használják, akkor segítik a gyermeküket, hogy szókincsük gyarapodjék, és különböző nyelvtani struktúrákat sajátítsanak el.

Olyan emberek számára, akik egynyelvűen nőnek fel, talán nehezen érthető, hogy a többnyelvű gyermekek és felnőttek életében a nyelvek különböző funkciókat szolgálnak; eltérő gyakorisággal, más-más emberekkel, és különféle nyelvkörnyezetben vannak az egyes nyelvek használatban, és a mindennapokban ezek az eltérő nyelvek más-más szerepet játszanak. Az 1980-as években Ingrid Gogolin (Gogolin, 1988) megalkotta a „*lebensweltliche Zweisprachigkeit*“ – ‚kétnyelvű életvilág‘ – fogalmat, amit ma a „*lebensweltliche Mehrsprachigkeit*“ – ‚többnyelvű életvilág‘ fogalommal bővíthetnénk. Ez a fogalom nem arra utal, hogy a gyermekek mennyire jól beszélnek az egyes nyelveket, hanem inkább azt hangsúlyozza, hogy a nyelvek, kompetenciától függetlenül, különböző funkciókat látnak el. Akkor is, ha ezeket a nyelveket nem beszélnek a gyermekek ‚*tökéletesen egynyelvűen*‘, mégis számukra és a társadalom számára is forrásokat

jelentenek, amelyek haszna már a mindennapokban megmutatkozik. Leginkább az iskolának kell annak a hivatalos szervnek lennie, amely rámutat a többnyelvűség értékére, és amely a gyermekeknek biztosítja azt a lehetőséget, hogy tovább fejlesszék többnyelvű repertoárjukat (lásd lentebb).

Európában ugyan a tanulók nyelvtudásának esetében még egy egynyelvű modelltől indulnak ki, de már megmutatkozik a globalizáció és az Európa minden országában meglévő autochton kisebbségek⁵ hatása – egyre több tanuló többnyelvű, amikor elkezd az iskolát, illetve az oktatás által válik többnyelvűvé. Ezen kívül sok egynyelvűen felnőtt embernek el kell sajátítania, illetve integrálnia egy vagy több idegen nyelvet. Megállapítható tehát, hogy az egynyelvűség már nem tekinthető egész életre vonatkozó korszerű modellnek.

Kizárólag egy nyelv tudásának birtokában már nehéz⁶ megfelelni a modern élet követelményeinek.

3. Mindegyik nyelvet egyformán jól „tudni”?

A legtöbb esetben a szülők adják tovább a plusz (kisebbségi) nyelveket. A gyermekek származási vagy családi nyelvben való jártassága a családok számára különböző okok miatt fontos (lásd Auer/Wei 2011:4):

- A nyelvek identitásképző szerepet játszanak. A szülők szeretnék továbbadni nyelveiket, és szeretnék gyermekeikkel a saját nyelvükön beszélni.
- A nyelveknek családi származási értékük van, ez azt jelenti, hogy lehetővé teszik, hogy a gyermekek a tágabb családdal és a szüleik származási helyén élő emberekkel kommunikálhassanak.
- A szülők gyermekeik nyelvtudásában gyakorlati hasznot látnak, ami előnyöket jelent majd számukra a munkaerőpiacon⁷.

Sok család számára fontos tehát, hogy gyermekeik a családi nyelvet jól beszéljék. Különösen fontos ez olyan esetekben, amelyekben a családi nyelv az adott ország ala-

5 Az autochton kisebbségek olyan kisebbségek, amelyeknek speciális nyelvi jogai vannak (és részben más jogaik is) egy országban. Ausztriában például vannak ilyen autochton kisebbségek, akik pl. a jiddist, a szlovákok, szlovént, csehét, magyart, horvátot vagy a roma nyelvet beszélik.

6 Úgy gondoljuk, hogy az angol (egyelőre) kivételt képez, de egyre több angolajkú ember fedezi fel a többnyelvűség értékét.

7 Ez azokat az egynyelvűen felnövőket érinti, akik idegen nyelvi óvodába és iskolába (világnyelvi, főleg angol) járnak.

cseny presztízsű nyelveihez tartozik, mivel ez a nyelv (ezek a nyelvek) az iskolában és a munkahelyen az ország többségi nyelve mellett egyáltalán nem (vagy csak marginálisan) játszik szerepet. Annak ellenére, hogy majdnem mindegyik szülő tovább szeretné adni anyanyelvét a gyermekének, bizonyos körülmények megnehezíthetik az átadást. Neurobiológiai szempontból a gyermekek (és számos felnőtt) számára nem jelent nehézséget, több nyelvet egyidejűleg vagy egymás után elsajátítani. A színvonal szempontjából viszont, amit egy adott nyelvben el lehet érni, nagyon fontos az input (bevétel) mennyisége és minősége – ez különös kihívást jelent mind a szülők, mind az oktatási rendszer részére.

A többségi társadalom nyelvéből az óvoda és az iskola tudnak és kell is nekik gazdag nyelvi inputot adniuk. Többször ki szokták hangsúlyozni, hogy főleg a szülők tudják pozitívan befolyásolni gyermekeik nyelvelsajátítását. Vitathatatlanul fontos, hogy a szülők mennyit és milyen úton és módon adják át az első nyelvet/ket, de a szülők – mint már fentebb említettük – nem az egyedüli tényezői gyermekeik nyelvi kompetenciájának. Azoknál a gyerekeknél, ahol a szülők külön élnek, előfordulhat, hogy a gyerekek kevesebb időt töltenek az eltérő nyelvet beszélő szülővel. Más tényezők viszont, amelyek a gyermekek családi nyelvi kompetenciáit befolyásolják, függetlenek a szülőktől, illetve ezeket nem tudják a szülők teljes körűen befolyásolni:

- a testvérek számát és azok nyelvi választását,
- a tágabb család és a rokonság nyelvi választását,
- a nyelvhasználat módját a családban,
- azt, hogy a gyermek a befogadó országban születik-e vagy később költözik oda (gyermek- vagy fiatakorában),
- az iskolát, illetve az iskola által kínált nyelvtanulási lehetőségeket a családi nyelveket illetően,
- a barátokhoz és kortársakhoz való kapcsolatokat, akikkel a gyermekek a családi nyelvet beszélnek,
- nyelvtanfolyamok, egyesületek és hasonló szervezetek látogatása, ahol a családi nyelven beszélhetnek,
- az írásban és olvasásban való fejlődést és a nyomtatott média használatának intenzívítését a családi nyelven⁸,
- nyelvi magatartásukat, illetve a szülők nyelvi magatartását (lásd Brizić, 2011), és a családi nyelvvél való bánásmódot (lásd pl. Triarchi-Herrmann, 2006).

8 Egyes családi nyelveknél nincs az adott nyelvnek írásbeli formája.

Egyes területeken a szülők a gyermekeik kamaszkoráig nyelvi befolyást tudnak gyakorolni, viszont vannak olyan területek az adott országban, illetve régióban, ahol az adott körülmények a döntőek.

Egynyelvű gyermekek, fiatalok és felnőttek is különböző nyelvi kompetenciával rendelkeznek. Többnyelvű gyermekeknél a különbségek még nagyobbak, mivel több tényező befolyásolja nyelvi kompetenciájukat. Az otthonról és az intézményektől jövő lehetséges támogatás mennyisége és milyensége különböző, hasonlóan a különböző nyelvek szociális presztízséhez. A gyerekek jól érzékelik, hogy első nyelvük (anyanyelvük) fontos-e a többségi társadalom számára.

Búcsút kéne venni attól az elképzeléstől, hogy csak a ‚kiegyensúlyozott‘, színvonalas többnyelvűség értékes, ami azt jelenti, hogy a gyermek (vagy fiatal, illetve felnőtt) tkp. két egynyelvűséggel rendelkezik. Ha a nyelvek egy gyermek vagy egy felnőtt számára különböző funkciókat látnak el (lásd „lebensweltliche Mehrsprachigkeit”), akkor természetesen eltérően ‚jól‘ beszélük őket. Ezen kívül a nyelvhasználók nyelvi kompetenciája élethelyzettől függően változik. Az a nyelv, amelyik 18 éves korában még a második legjobban beszélt nyelv volt a nyelvhasználó számára, 30 éves korában már szükségtelen nyelv lett⁹. A nyelveket érintő tudásbeli fluktuáció nem csökkenti a nyelvek értékét – a többnyelvű ember vonatkozásában és az egész társadalom számára sem.

4. Lehetőségek az iskolai oktatásban

A nyelvelsajátítás lehetősége mindannyiunk számára adott. Gyermekként és felnőttként is képesek vagyunk több nyelvet megtanulni. Függetlenül attól, hogy egy első vagy egy második vagy idegen nyelvet szeretnénk megtanulni, szükségünk van egy gazdag nyelvi inputtal rendelkező környezetre. Egy ország többségi nyelve szempontjából az óvodák és az iskolák feladata, hogy a gyermekek és a fiatalok nyelvi képzését folyamatosan fejlessze és biztosítsa, hogy jól és kompetensen bírják a többségi nyelvet. A gyermekek már az óvodában kapcsolatba kerülnek a betűkkel és a számokkal, és az általános iskola alsó tagozata első éveinek fő feladata, hogy a gyermekek megtanulják az ábécét és az olyan alapvető készségeket, mint a számolás, olvasás és írás¹⁰.

9 Jessner és Herdina ezt a nyelvtudásbeli fluktuációt nagyon hatásosan mutatja be (Herdina/Jessner 2002). Egy híresség példája arra, hogy az embereknek az első nyelvükkel (anyanyelvükkel) kapcsolatos kompetenciája is csökkenhet – Arnold Schwarzenegger, aki sokévi USA-beli tartózkodása után a németet amerikai akcentussal beszéli.

10 Természetesen ezek az intézmények szociális és nevelői feladatokat is ellátnak.

Az oktatás során eltérő helyzetekbe kerülhetnek az egynyelvű gyermekek (akik a többségi nyelven beszélnek) és a többnyelvű gyermekek. Azokra a gyermekekre, akik a többségi nyelvet egynyelvűen sajátították el, úgy tekintenek a nyelv szempontjából mint „sztenderd gyermekekre” – a tananyagok, a tanterv és a tanóra megszervezése ezekhez a gyermekekhez igazodik. A nyelvi helyzet viszont annyira megváltozott az utóbbi évtizedekben, hogy sok olyan gyermek jár az iskolába, aki nem egynyelvű többségi nyelvhasználó. Az iskola feladata az, hogy felkészítsen a sikeres tanulási pályára, és átadja a szükséges készségeket, a kulturális kompetenciákat – ebből a szempontból nincs jelentősége annak, hogy milyen úton és módon lett a gyermek többnyelvű. Ebből egyértelműen adódik az, hogy az iskolának integrálnia kell az oktatásba a többnyelvű gyermekek heterogén csoportját. Az alábbi változatos helyzetekről szóló példákkal szeretnénk bemutatni, hogyan válnak az egynyelvű gyermekek többnyelvűvé:

- Olyan gyermek kerül be az iskolába, akinek más az első nyelve, és nem járt többségi nyelvet használó óvodába. Eddig alig került kapcsolatba a többségi nyelvvel, mivel családjának sok rokona és barátja van, akik a gyermekkel az első nyelvén beszélnek.
- Egy másik első nyelvet beszélő gyermek négyévesen olyan óvodába kerül, ahol csak a többségi nyelvet beszélik. Az óvodán kívül még zeneiskolába és gyermektornára is jár, ahol szintén a többségi nyelvet beszélik.
- Egy iskolaköteles gyermek a szüleiivel egy másik országba költözik, elkerül az eddig megszokott nyelvi régióból és kultúrából olyan iskolai környezetbe, ahol csak a többségi nyelvet beszélik.

Természetesen az egynyelvű gyermekek is különböző szinten kompetensek a többségi nyelvet illetően, de ezek a különbségek a többnyelvű gyermekeknél még nagyobbak.

Felvetődik a kérdés, hogy az *immerzió-modell* mint sikermódellem nem alkalmazható-e az európai régiókban. Az *immerzió* olyan program, amelynek keretén belül elsősorban a többségi nyelvet beszélő gyermekek egy magasabb presztízsű, második nyelven tanulnak (mint pl. a két tannyelvű iskolákban angolul és franciául). Sokszor beszélünk a nyelvben való „megmártózásról”. Az ilyen oktatásban szerepet játszik a gyermekek első közös nyelve is, mivel ezen a nyelven is folynak tanórák, és a tanárok mindkét nyelvet beszélik. Az ilyen iskolák tanulói gyakran értelmiségi szülők gyermekei, és ott-hon is intenzíven foglalkoznak velük az első nyelven – olvasnak és írnak is. A második nyelvnek ebben az esetben nem az a szerepe, hogy helyettesítse az első nyelvet, hanem, hogy felsorakozzon utána (lásd Johnston, 2007:24).

Európában viszont teljesen más helyzetben vannak a nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekek az iskolában, különösen akkor, ha első nyelvük nem a világnyelvekhez tartozik. Az ő (migráns) első nyelvüket nem értékelik. A tanárok csak a többségi nyelven beszélnek ezekkel a gyermekekkel, és ritkán fordul elő, hogy ismerik ezen gyermekek első nyelvét. Az iskolai oktatás ki nem mondott célja az, hogy a gyermekek nyelvíleg az egynyelvű gyermekeknek feleljenek meg¹¹. Azokra a gyermekekre, akiknek más az első nyelvük, mint a többségi nyelv, mint iskolai problémára tekintenek. Ezért nem mondható el, hogy a mai egynyelvű iskolák közelítenének az immerziómodellhez. Természetesen léteznek két tannyelvű iskolák, amelyek az immerziómodell szerint működnek, de ezek csak elszórtan és csak bizonyos nyelveket használva működnek.

Mivel az egynyelvű iskola nem kínál immerziót a gyermekeknek, és minden gyermeket kizárólag a többségi nyelven oktat, a jelenséget *szubmerzió*¹² nevezzük. A többnyelvű gyermekek 'bemerülnek' a többségi nyelvbe – a tanárok különböző projekteken keresztül segítik őket, hogy sikeresek legyenek a többségi nyelvben, de ez nem felel meg az immerzióprogramok szervezett és megtervezett módszereinek.

Fontos feladata az iskolának, hogy a gyermek jártas legyen a *szóbeliségben és írásbeliségben*, hogy támogatva és ösztönözve legyen az olvasási és írásbeli kompetenciák elsajátítása során. A nyelvnek ez a szelete a modern világban különösen nagy szerepet játszik, mivel az új médiák is szövegközpontúak. Gyakori, hogy a többnyelvű gyermekek a többségi nyelven tudnak írni és olvasni, de az első nyelvükön (illetve első nyelveiken; lásd pl. Auer/Wei 2011:6) nem. Svédország felvállalta az ezzel a problémával járó feladatot, és azoknak a gyermekeknek, akiknek más az első nyelvük, mint a többségi nyelv, oktatást kínál ezen a nyelven, hogy lehetővé tegye számukra azt, hogy az első nyelvükön is képesek legyenek egy, a koruknak megfelelő literalitást produkálni¹³. Léteznek olyan programok is egyes országokban, amelyek a gyermekeknek megadják a lehetőséget, hogy megtanulják két nyelven az írásbeliséget, és ezáltal két nyelvi szövegvilághoz kapjanak hozzáférést.

A többnyelvűség pozitív értékeléséhez több pedagógiai-didaktikai kezdeményezés született, ezek által meg lehet mutatni a többnyelvű gyermekeknek, hogy milyen fontos és értékes a nyelvtudásuk¹⁴. Jó alkalom például az UNESCO Anyanyelvek Nem-

11 Gogolin ezt az iskola monolingualizmusának, egynyelvű habitusának nevezi. Az iskola nem veszi figyelembe a többnyelvű gyermekek igényeit, és minden gyermeket egynyelvűként tanít (Gogolin 2008).

12 Szubmerzió annyit jelent itt, hogy 'lemerülés'.

13 lásd: <http://modersmal.skolverket.se/>.

14 lásd pl. összegyűjtött tanórai ötletek: <http://marille.ecml.at/Description/tabid/1413/language/en-GB/Default.aspx>.

zetközi Napja (február 21-én vagy az Európai Tanács által létrehozott A Nyelvek Európai Napja (szeptember 26-án), amelyekhez különféle aktivitások kapcsolódnak.

Az eltérő első nyelvvel rendelkező gyermekek többnyelvűségét az iskola építi fel, többek között azzal, hogy minden gyermeknek meg kell tanulnia legalább egy idegen nyelvet. Ezen a téren cselekedni kellene, mert ezek a gyerekek egy új nyelv elsajátításánál nem csak a többségi nyelvet veszik alapul. Ugyanakkor a klasszikus iskolai idegen nyelvekre készített tananyagok, mint az angol, francia stb. az egynyelvű gyermekekre vannak szabva, tehát mindig a többségi nyelvre vonatkoznak. A számos európai iskolai osztályban adott nyelvi sokszínűségekre való tekintettel, fontos lenne ezt átgondolni és személyre szabott tananyagokat fejleszteni.

5. Összegzés

Végezetül fontos még egyszer kiemelni, hogy többnyelvű gyermeket minden európai iskolában találunk. A többnyelvűség széles skálát takar, attól függően, hogy a gyermekek hogyan nőnek fel többnyelvűen, és hogy mennyire vannak birtokában az egyes nyelveknek. Erre a heterogenitásra reagálva már számos pedagógiai-didaktikai ötletet kifejlesztettek. Ennek ellenére még mindig kihívást jelent az iskola számára, hogy minden gyermeket sikeres oktatásban részesítsen, függetlenül a gyermek nyelvi vagy szociokulturális háttérétől.

Irodalom

- Auer, Peter/Wei, Li (2009): Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Auer, Peter/Wei, Li (Kiadók): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (Handbooks of applied linguistics; 5) Berlin/New York: de Gruyter, 1-14.
- Baker, Colin (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brizić, Katharina (2011): „Best success through language loss?“. Vortrag auf der Abschlusskonferenz von LinguaINCLUSION in Wien, 26. und 27. Mai 2011.
- Europarat (Nincs adat): *Council of Europe language education policy*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_EN.asp (Letölve: 2011.06.12)
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty, Catherine/Long, Michael (Kiadók): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-588.
- Johnstone, Richard (2007): Characteristics of immersion programmes. In: Garcia Ofelia/Baker, Colin: *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, Michael (1990): Maturational constraints on language development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-268.
- McLaughlin, Barry (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Karin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nodari, Claudio/de Rosa, Raffaele (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Az első, a második és az idegen nyelv tanulása

Sabine Wilmes

(németből magyarra fordította)

A nyelvtanulás nagyon komplex jelenség, amely a nyelvi rendszer különböző szintjeit fogja át. Amikor a gyerekek egy nyelvet elsajátítanak, meg kell tanulniuk megkülönböztetni egymástól ennek a nyelvnek a hangjait, és ezeket a hangokat képezni (*fonológiai* rendszer). Azonkívül megtanulják annak a nyelvnek a toldalékolási és a szóképzési szabályait (*morfológiai* rendszer), továbbá a szintaxis szabályszerűségeit. Kialakul a lexikon (szókincs, jelentés, frazeológia), és a *diskurzív* képességeket, mint például a beszédkompetenciát, is el kell sajátítani. Végül pedig a gesztusok és a mimika is fontos szerepet játszik. Mindezeket a kompetenciákat a gyerekeknek receptíven és produktívan is meg kell tanulniuk. Részletesebb leírást ezekhez az elsajátítandó kompetenciákhoz ennek a kötetnek a Maïke Prestin és Angelika Redder által írt tanulmányában találunk. E helyütt viszont a tanulás feltételeit taglaljuk.

Valószínűleg elcsodálkoznak azon, hogy e kötetben az első nyelv tanulásáról és az idegen nyelv tanulásáról egyaránt szó esik. Azzal a céllal történik ez, hogy elhatároljuk az első és az idegen nyelv tanulását a második nyelvtől, és tudatosítsuk Önökben a második nyelv tanulásának sajátosságait.

Mivel azonban ennek a kötetnek a súlypontját a második nyelv tanulása és a második nyelv didaktikája alkotja, itt csak rövidebb kitérőket találunk az első és az idegen nyelv elsajátításáról, arról, hogy mely különbségekre kell rávilágítani az első nyelv, az idegen nyelv és a második nyelv tanulásában, és hogy mi a jelentősége az első nyelv tanulásának a második nyelv tanulásában. Elsősorban a második nyelv tanulásának különböző formáiról és különböző feltételeiről esik majd szó ebben a tanulmányban.

Ha egyszer elgondolkoznak azon, milyen sokféle kontextusban kerülhet szóba, hogy az emberek különböző nyelveket tudnak, elsőként talán az iskolai idegennyelvtanulás jut az eszükbe. Vannak persze más lehetőségek is, például, hogy a két szülő különböző nyelven beszél, vagy hogy egy család más nyelvű régióba vándorolt ki. Ha Önök nem kisebbségi régióban élnek, akkor talán ez a további többnyelvűség-kontex-

tus eszükbe sem jut mindjárt. Azok az emberek, akik olyan régiókban élnek, mint például Dél-Tirol, Lausitz, Belgium német nyelvű közösségei, Katalónia vagy Baszkföld, gyakran többnyelvűek, mert a környezetükben legalább két nyelvet beszélnek.

A többnyelvűség tehát multidimenzionális. A nyelvtanulás egész életünkön át tart. A kor azonban, úgy tűnik, a nyelvtanulás módjában szerepet játszik, abban, hogyan történik ez a folyamat. Az idegnyelvészeti kutatások (v. ö. Friederici 1998) megmutatták, hogy bizonyos neuropszichológiai struktúrák, amelyek fontosak a nyelvtanuláshoz, csak bizonyos korig léteznek, és a későbbi tanuláshoz már nem állnak rendelkezésre. Ezért a ,kor' tényező és a mód, ahogyan egy nyelv elsajátítható, visszatükröződik a nyelvelsajátítás formáinak elnevezésében is. Az alább következő *első nyelv, idegen nyelv és második nyelv* fogalmi meghatározásához három tényező különösen fontos:

- az elsajátítás ideje
- a tanítás irányítása
- az elért kompetencia.

E három tényező alapján most megpróbáljuk a három fogalmat egymástól elkülöníteni, ami nem igazán egyszerű, ha visszagondolnak arra, mennyire más és más kontextusban ismerhetnek két vagy több nyelvet az emberek.

1. Fogalom-meghatározás: első nyelv – idegen nyelv – második nyelv

E három fogalom meghatározásához elsőként különbséget kell tenni a *tanulás* (Lernen) és az *elsajátítás* (Erwerb) között. A különbség a ,tanítás által való irányítás,-ban ragadható meg.

A *nyelvelsajátítás* alatt az iskolán kívüli, vagyis nem irányított, a nyelvtudás természetes megszerzését értjük, amely implicit módon zajlik. A gyerekek ily módon sajátítják el az első nyelvüket(/-nyelveiket). Természetesen kapnak bizonyos nyelvi inputot a környezetüktől, de nincs szó nyelvtanításról. Éppen ellenkezőleg! Az első nyelv elsajátítása a korai gyermekkorban kívülről szinte nem is befolyásolható. A felnőttek részéről történő nyelvi javítások alig járnak valamennyi sikerrel (v. ö. Butzkamm/Butzkamm 2004; Pinker 1998).

Ha valaki azonban *tanul* egy nyelvet, az irányítottan történik. Ez az ,irányítás' rendszerint iskolai tanítás keretei közt történik, de előfordulhat az is, hogy tananyag tölti

be az irányítás szerepét, amelynek segítségével valaki autodidakta módon próbálja megtanulni a nyelvet.

Az 'elsajátítás/tanulás' kettőssége Stephen Krashen tanulmányára vezethető vissza (v. ö. Krashen 2003), amely azonban arra is kísérletet tesz, hogy a két terület felismeréseit közelítse egymáshoz:

„[Krashen, S.W.] beszámol olyan megfigyelésekről, amelyek azt tanúsítják, hogy a tanulás általában lényegesen 'nehézkesebb', mint az elsajátítás, másrészt viszont az elsajátítás történhet az iskolában is, amennyiben ott törekednek a lehető legtermészetesebb tanulási környezetet kialakítani. Ez elsősorban akkor lehetséges, ha gondoskodnak az optimális inputról, vagyis ha úgy állítják össze a nyelvi anyagot [...], hogy a tanuló számára az túlnyomórészt ismert, az új rész pedig természetes módon illik bele a már meglévő tudásba. Ezenkívül az affektív (érzelmi) akadályokat a lehető leginkább el kell hátrítani.“
(Bausch/Christ/Krumm 1995:428f.)

Ha különbséget teszünk a tanulás és az elsajátítás között, vagyis figyelembe vesszük a tanításon keresztül történő irányítást, rögtön közelebb kerülünk az első és az idegen nyelv fogalmi meghatározásához.

Az első nyelvet a nyelvtudományban L1-ként is szokták jelölni (L = Language). Az *anyanyelv* fogalmat, amelyet a hétköznapi nyelvben gyakran hallunk, a tudományban igyekeznek kerülni. Ez a kifejezés a középlatin *materna lingua* szókapcsolatból származik, amellyel az irodalmilag műveletlen nép nyelvét illették. Az Európa Tanács így fogalmaz a nyelvekről:

„Az első nyelv a tudományos nyelvben használt terminus, amely alatt általában az anyanyelv szó jelentését értik. [...] A megfelelő köznyelvi terminus az anyanyelv, amely olyan affektív konnotációkkal társul, mint például a család vagy a származás, amelyek az első nyelv terminushoz nem kapcsolódnak. Ezenkívül nem is mindig korrekt, hiszen a gyerekek az első nyelvüket nem csak az édesanyjuktól sajátíthatják el, és egy többnyelvű családi környezetben több első nyelvet (kettőt vagy hármat) sajátíthatnak el egyidejűleg. További terminusokként használatosak a 'native language' vagy a 'heritage language', és ezek is hasonló, az összetartozás vagy egy csoporttal való azonosulás asszociációját ébresztik. Megállapították, hogy az a nyelvváltozat, amely alapján valaki definiálja egy csoporthoz való tartozását, nem feltétlenül az illető első nyelve, hanem lehet egy később elsajátított változat.“
(Európa Tanács 2007:51).

Első megközelítésben az első nyelv az a nyelv, amelyen keresztül a hozzátartozók a gyermekkel annak születése előtt és a születésétől fogva kapcsolatba lépnek. Ha ezek a hozzátartozók különböző nyelveket beszélnek, a gyerekeknek is lehet természetesen több első nyelve. Ezeket azonban a gyermek úgy sajátítja el, hogy nincs szüksége tanításra.

Az első nyelv elsajátítása mindenekelőtt nyelvi inputtal történik, amelyet a gyerek a hozzátartozóival való interakciókon és a távolabbi környezetén keresztül kap meg. Apeltauer 1997-ben ezt az inputot egy gyermek harmadik életévéig körülbelül 9000 órára becsülte.

Az első nyelv elsajátítását sem tekinthetjük soha lezárt folyamatnak. Még felnőttkorban is sok új szót tanulhatunk meg, pl. munkába lépéskor, és a szakmai kontextusban használt nyelv nem csak szókincsében különbözik a mindennapi nyelvtől. Az első nyelvben elért kompetencia kapcsán mégis azt lehet mondani, hogy az első nyelvet ‚tökéletesen‘ ismerik. Klein 2001-ben azt fejtegeti, mi értendő ebben a vonatkozásban ‚tökéletes‘ alatt:

„A ‚tökéletes‘ szóval itt nem azt jelöljük, hogy valaki már elérte a nyelvi tudása elképzelhető csúcspontját; nem minden német ír úgy tizennégy éves korában, mint Goethe írt negyvenévesen; arra kell gondolni, hogy egy átlagos ember a kamaszkorára rendelkezik olyan nyelvtudással, amely nem különbözik feltűnően a társadalmi környezetének nyelvtudásától. Ebben az értelemben egy 500 aktív szóból álló szókinccsel és egyszerű, de világos szintaxisal bíró segédmunkás nyelvtudása ‚tökéletes‘, nem az viszont egy külföldi Goethe-kutatóé, akinek a szókincsé ugyan 5000 aktív szóból áll, és rendkívül komplex, bár néha hibás szintaxissal és érezhető akcentussal rendelkezik.”

(Klein 2001:604f.)

Ha tehát megpróbáljuk a három, fent nevezett tényező szempontjából meghatározni az első nyelv elsajátítását, megállapítható, hogy olyan folyamat, amelyet nem irányít tanítás, már a születés előtt megkezdődik, és ‚tökéletes‘ nyelvtudáshoz vezet.

Az idegen nyelvet ellenben tanulni kell. A tanulási folyamat többnyire időben erősen behatárolt (pl. heti három óra), intézményes keretek közt történik, mint például iskola vagy nyelviskola, tehát olyan életkorban, amikor az első nyelv elsajátítása már előrehaladott állapotban van. Fontos tényező az idegen nyelv tanulásában az is, hogy ezt a nyelvet többnyire nem beszélik a nyelvtanuló környezetében. Ezért érzik az idegennyelv-tanulást az első nyelv elsajátításával összehasonlítva gyakran ‚természetellenesnek‘. Az idegen nyelv tanulásakor a nyelvi input gyakran erősen leegyszerűsített és didaktizált. Általában ezek a körülmények vezetnek ahhoz is, hogy az idegen nyelvet nem szokták olyan ‚tökéletesen‘ megtanulni, mint az első nyelvet.

És vajon hová sorolható be a ‚második nyelv‘, amely bennünket leginkább foglalkoztat? Ezt a fogalmat lehet a legnehezebben meghatározni. Úgy is felfoghatnánk, hogy ez az a nyelv, amelyet másodikként tanulunk meg vagy sajátítunk el. Ám nem mindig így van.

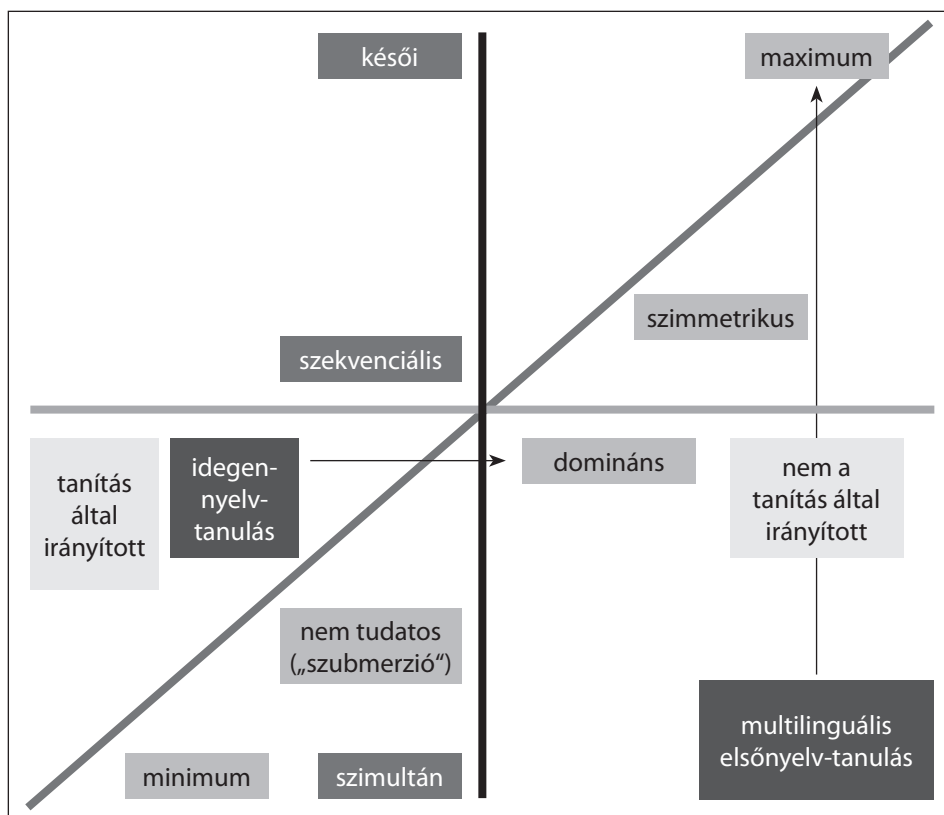
A második nyelvet általában az első nyelv elsajátítása után tanulják, négyéves kortól vagy később. McLaughlin 1984-ben, Klein pedig 2010-ben azt írja, ha az első három életéven belül két nyelvet sajátítanak el, akkor bilingvális elsőnyelv-elsajátításról van szó, később szukcesszív második nyelv elsajátításáról.

Lényeges megkülönböztető jegy az idegen nyelv és a második nyelv között, hogy a második nyelv elsajátítása a célnyelvi kultúrában (v. ö. Henrici/Vollmer 2001:8) történik, vagyis az, hogy a második nyelvet olyan régióban sajátítják el, ahol ezt a nyelvet beszélik. Ez azt is jelenti, hogy a második nyelvnek más a jelentősége, mint egy idegen nyelvnek, mert az ismerete nélkülözhetetlen a célnyelvi kultúrában való élethez és „túléléshez”. Rösler egyenesen akkor beszél második nyelvről, ha ez „a tanuló identitásának megszerzéséhez, megtartásához vagy megváltoztatásához fontos szerepet játszik, és (...) közvetlenül kommunikatíván releváns” (Rösler 1994:8).

A „tanítás által való irányítottság” tényezője szempontjából a másodiknyelv-elsajátítás nem olyan egyértelmű, mint az elsőnyelv-elsajátítás vagy az idegennyelvtanulás. Általában a második nyelv tanulása irányítás nélkül történik. De ha a különböző iskolarendszereket megnézzük, azt tapasztaljuk, hogy gyakran kiegészítő oktatást kínálnak, vagy éppen külön osztályok vannak a második nyelv tanulóinak számára. Ám még akkor is, ha van másodiknyelv-tanítás, ki lehet abból indulni, hogy a nyelvi kompetenciák nagy része a specifikus másodiknyelv-tanításon kívül, a nyelv beszélőivel való interakciók során alakulnak ki.

A „kompetencia” faktor sem olyan egyértelműen meghatározható a második nyelvvel kapcsolatban, mint az elsővel. Vannak olyan második nyelvet tanulók, akiknek a kompetenciája nem különbözik az első nyelvet tanulókéétól. Vannak viszont olyan második nyelvet tanulók, akik csak részkompetenciáig jutottak el.

Ezeket az alapvetéseket összefoglalva, figyelembe véve az „elsajátítás időpontját”, a „tanítás által való irányítottságot” és a „kompetencia mértékét”, az első, a második és az idegen nyelv fogalmak meghatározásához a következő modellt nyújthat segítséget:



1. ábra: Idegennyelv-tanulás és multilingvális elsőnyelv-elsajátítás a két- és többnyelvűség dimenziójában (Bausch nyomán 2007:440-442; átvéve Boeckmanntól 2010)

Az első, a második és az idegen nyelv fogalmának egymástól való elkülönítése tehát egyáltalán nem könnyű feladat. A második nyelv fogalmát a legnehezebb definiálni, és további tényezők szükségesek a megvilágításához.

2. Az első és a második nyelv elsajátításának formái

Már az első, a második és az idegen nyelv fogalmának meghatározása során feltűnt, hogy a köztük lévő átmenetek összefolynak, és különböző formák vannak az elsajátításukra, amelyeket most az alaposabb megkülönböztetés érdekében még egyszer pontosabban körülrünk.

Ha a nyelvszajátítás csak *egy* nyelven történik *monolingvális* elsőnyelv-szajátításról beszélünk. Ez a nyelvszajátítás csaknem minden olyan gyerek esetében jelen van, akiknek a szülei ugyanazt a nyelvet beszélnek, és nem migráltak más nyelvű országba.

Két- vagy többnyelvű elsőnyelv-szajátításról (*szimultán másodiknyelv-szajátításként* is) akkor beszélünk, ha korai gyermekkorban, azaz a negyedik életév lezárulása előtt két vagy több nyelv egyidejű szajátítása történik.

Szukcesszív másodiknyelv-szajátításról akkor van szó, ha a második nyelv szajátítása a negyedik életév után kezdődik. Ez az szajátítási forma gyakran megfigyelhető például migráns családok gyermekei esetében, akik csak akkor kerülnek kapcsolatba a régióban beszélt nyelvvel, amikor belépnek az országba. Az óvodában vagy az iskolában a tanulandó nyelv a többség nyelve, amely gyakran domináns nyelvvé is válik. Mivel sok esetben ezen a nyelven történik az írástanulás, és mivel az életnek azon területei, amelyekhez ez a nyelv szükséges, egyre gyarapodnak, gyakran előfordul, hogy úgynevezett *tranzitorikus bilingválizmus* következik be. Ez azt jelenti, hogy a korai gyermekkorban erősebben kifejlődött első nyelv egy idő után a második nyelvhez képest elhalványodik, mert bizonyos nyelvi cselekvések, amelyek pl. az iskolában szajátíthatóak, nem vagy nem igazán spontánul fejleszhetőek ki az első nyelven. Az eredetileg domináló nyelv tehát a tranzitorikus bilingválizmusnál a gyengébb nyelvé válik, míg a második nyelv lesz az erősebb (v. ö. Apeltauer 1997).

Az szinte minden bilingvális ember esetében igaz, hogy az egyik nyelvet dominánsnak érzi, míg a másikat gyengébbnek. Ezt *normál kétnyelvűségnek* nevezik. Ezek az emberek sok esetben a második nyelvet szukcesszíven, azaz a negyedik életévük után szajátították el.

Csak kevés esetben beszélhetünk *kiegyenlített bilingválizmusról*, amikor is mindkét nyelvet – különbség nélkül – egyformán jól szajátították. A bilingválizmusnak ez a típusa olyan emberekre jellemző, akik a két nyelvet szimultán szajátították el. Ezek az emberek, ahogy általában a *normál kétnyelvűek*, gond nélkül képesek egyik nyelvről a másikra váltani, anélkül hogy a kifejezésekkel kapcsolatban akadályba ütköznének, amelyet *code-switching*-nek nevezünk (v. ö. Apeltauer 1997).

Ha valaki a második nyelvet felnőttkorban szajátítja el, illetve felnőttkorban idegen nyelvet tanul, előfordulhat, hogy nagyon jól megtanulja azt. Lehetséges azonban, hogy a nyelvi kompetenciák nem alakulnak ki elég pregnánsan – attól függően, hogy az illetőnél a nyelvnek milyen a relevanciája.

3. A második nyelvnél megfigyelhető negatív befolyások

Főleg azokban a többnyelvű régiókban, amelyekben etnikai és ezzel többnyire nyelvi problémák is fellépnek, a második vagy a többedik nyelv tanulására gyakran kritikusán tekintenek. Ám ezeknek a többnyelvű régióknak a határain kívül is sokáig macskul tartották magukat olyan mítoszok, amelyek a második nyelv elsajátítását körülvezték. Néhány közülük azt próbálta elhíttetni, hogy a többnyelvűség kivételes állapot, hogy a többnyelvűeknél jelentkező code-switching az inkompetencia jele, vagy hogy a gyereket túlterhelik, ha több nyelvet kell elsajátítaniuk. Ma már ezeket a mítoszokat tagadják. Előfordulhat azonban többnyelvűen felnövt gyerekeknel, akárcsak az egynyelvűeknél, hogy problémák lépnek fel a nyelvlesajátítás folyamatában, amelyeket észre kell venni. Ilyenkor gyakran a *szemilingvalizmus* fogalmával találkozunk. Ezt a kifejezést a 60-as évek közepén Hansegárd alkalmazta először (v. ö. Hansegárd 1968), a használatánál azonban óvatosságra intünk. A német nyelvterületen ezt a kifejezést a *(doppelte) Halbsprachigkeit* ((kettős) félnyelvűség) szókapcsolattal fordították, amivel azt akarták érzékeltetni, hogy az egyik vagy mindkét nyelvet a használója nem a korának megfelelően bírja, ugyanakkor a 'félnyelvűség' kifejezést csak a művelt-kognitív nyelvkészségekre vonatkoztatják.

A szemilingvalizmus megfigyelhető például az iskolakezdés idején, amikor a kétnyelvű gyerekeknel a korábban erős nyelv a gyengébbik nyelvvé válik, illetve megfordítva (v. ö. 'tranzitorikus bilingvalizmus'). Néhány esetben ez a hirtelen átfordulás azzal a következménnyel járhat, hogy egyik nyelv sem fejlődik az életkornak megfelelően, és redukált nyelvi kompetenciaként jelentkező (kettős) félnyelvűség alakul ki mind az első, mind a második nyelvben. A jelei lehetnek a félnyelvűségnek a szűk szókincs, helytelen kiejtés, a két nyelv keverése stb.

A legtöbb tanár számára különösen a kettős félnyelvűség diagnosztizálása jelent nehézséget, hiszen általában a gyerekek két nyelvből csak az egyik nyelv kompetenciáival találkoznak. Azonkívtl a félnyelvűség gyanúja esetében nem szabad a gyerek kompetenciáit sem szem elől téveszteni. Ami a tanárnak feltűnik, az általában a szókincs és a szintaxis terén jelentkező probléma. Ha összeszámolnák azonban az összes szót, amelynek a kétnyelvűn felnövt gyerek birtokában van, általában az derülne ki, hogy sokkal nagyobb szókinccsel rendelkezik, mint az azonos korú monolingvális gyerekek. Oda kell tehát alaposan figyelni, és a félnyelvűség fogalmát ajánlatos rendkívtl óvatosan kezelni, hiszen az sokszor torz képet ad a kétnyelvű gyerek fejlettségi szintjéről és teljesítőképességéről.

A félnyelvűség elkerülése érdekében jó módszerek bizonyult az eredeti nyelvről foglalkozó tanítás keretében a gyermek első nyelvének megtartására és fejlesztésére irányuló törekvés (v. ö. de Cillia 1998).

4. Az első és második nyelv elsajátításának elméletei

Végezetül ejtenünk kell néhány szót az első és második nyelv elsajátításának elméleteiről. Az elmúlt évtizedekben sok tudós foglalkozott először a nyelvelsajátítással, később pedig a második nyelv elsajátításával, ami különböző nyelvelsajátítási teóriákat eredményezett.

Ezeknek az elméleteknek alapvető kérdése, hogy a nyelvelsajátítás velünk született vagy tanult folyamat. A nativizmus képviselői, például Noam Chomsky (v. ö. Chomsky 1959) abból indulnak ki, hogy velünk született nyelvelsajátítási mechanizmussal rendelkezünk. A kognitivisták, mint például Jean Piaget (v. ö. Piaget 2003) azt feltételezik, hogy a nyelvelsajátítás a kognitív fejlődéstől függ. Az interakcionizmus képviselői viszont, akiket például Jerome Bruner (v. ö. Bruner 2002) követ, azt állítják, hogy a gyermek és hozzátartozója közti korai interakció alapvető fontosságú a nyelvelsajátítás szempontjából. Mindezek az elméletek fontos megállapításokat tettek a nyelvelsajátításról, ezért az olyan integratív kezdeményezések, mint például Barbara Zollinger 2000-ben és Hans-Joachim Motsch 1995-ben megjelent írásai megpróbálják figyelembe venni az összes különböző elméletet.

Mélyebben a második és az idegen nyelv tanulására vonatkozó elméletet szeretném megvizsgálni. Ezen a területen elsősorban három hipotézis fejtett ki nagy hatást. Egyes nyelvelsajátítás-elmélet ugyan még nem készült, ami azzal magyarázható, hogy a második nyelv elsajátításának problémáját különböző diszciplínák és különböző elméleti perspektívák szempontjából közelítették meg, amelyek ugyancsak különböző adatokat vesznek figyelembe. A három 'nagy' elméleten bemutatásával azonban már lehet bizonyos képet kapni a második nyelv elsajátítási folyamatáról.

5. A kontrasztív elmélet

A kontrasztív hipotézis kereteiben, amelyet 1947-ben Fries kezdeményezett és 1957-ben Lado folytatott, az első és második nyelvet szembeállítják egymással. Ennek az elméletnek a középpontjában nem az individuum áll, aki a nyelvet elsajátítja, hanem a két nyelvi rendszer, amely hasonlóságokkal és különbségekkel rendelkezik. E hipotézis képviselői, akik bihaviorisztikus elképzelésekből indultak ki, azt feltételezik, hogy a nyelvi viselkedést bizonyos szokások határozzák meg, amelyeket az angolban a *habits* szóval jelölnek, és amelyeket a második nyelv tanulásakor arra átvisznek. Közben azt is feltételezik, hogy minden olyan struktúra, amely az első és második nyelvben hasonló, könnyen megtanulható, hiszen egy úgynevezett *pozitív transzfer* jön létre. Így például az olasz *„Abito in Italia.”* struktúrát problémamentesen le lehet fordítani a német *„Ich wohne in Italien.”* struktúrára. Akkor viszont problémával állunk szemben, ha az életkort akarjuk kifejezni, mivel azt az olaszban az *avere* (birtokolni) igével kellene kifejezni: *„Ho 12 anni.”*, a németben viszont a *sein* (lenni) igét használjuk: *„Ich bin 12 Jahre alt.”* Egy az ilyen helyzetből adódóan keletkező hibás fordítást nevezünk *negatív transzfer*nek.

Ennek a transzfermódnak a működését sok vizsgálat bizonyítja, mégsem írható minden hiba a negatív transzfer rovására.

Ráadásul egyszerűsítésnek nevezhető, ha abból indulunk ki, hogy a hasonló szerkezetek megkönnyítik egy másik nyelv elsajátítását, az eltérő struktúrák pedig megnehezítik. Empirikus adatok állnak rendelkezésre például arról, hogy német nyelvű tanulók, akik hollandul tanulnak, éppen azért küzdenek sokféle nehézséggel, mert kevés a kontraszt a két nyelvben.

A kontrasztív elmélet ezenkívül nem veszi figyelembe az úgynevezett *intralingvális hibákat* sem. Intralingvális hibáknak nevezünk azokat a hibákat, amelyek például olyankor keletkeznek, amikor azokat a struktúrákat, amelyeket a célnyelvben a tanulók már elsajátítottak, a célnyelv olyan struktúráira is alkalmazzák, ahol azok nem helyesek. További intralingvális hibák keletkeznek például, amikor nehéz szerkezeteket leegyszerűsítenek vagy redukálnak.

A kontrasztív elmélet önmagában nem elegendő a második nyelv elsajátításának elméleteként, rámutat viszont arra, hogy miért ésszerű a tanulók első nyelvének struktúráit megismerni, hiszen ezáltal láthatóvá válnak a hibaforrások.

6. Az identitáshipotézis

A 60-as évek végén a Dulay és Burt által felállított identitáshipotézis olyan nyelvtanulók adataira alapult, akik nem irányított módon sajátították el a második nyelvet. Dulay és Burt ezeknek az adatoknak az alapján kimutatták, hogy a második nyelvet tanulók csak kevés olyan hibát vétettek, amelyek nagy eltérésre vezethetők vissza az első nyelvükhöz képest. Az eredmények sokkal inkább azt igazolták, hogy a célnyelvi struktúrák határozták meg a hibákat.

Dulay és Burt ebből kiindulva fogalmazta meg a tézisé, miszerint a második nyelv elsajátításának folyamatát bizonyos pszichés stratégiák befolyásolják, amelyek mind az első nyelv elsajátítási folyamatában, mind a második nyelvben megfigyelhetők, ezért nevezték el az elméletüket identitáshipotézisnek.

Az olyan stratégiák, mint a komplex nyelvi struktúrák leegyszerűsítése vagy bizonyos szabályok túlzott általánosítása (pl. szabályos múlt idejű igealakok képzése a német nyelvben a rendhagyó igéknél is: **er gehte* – *er ging* helyett) nemcsak a második, hanem az első nyelvben is előfordulnak.

A kutatás fókuszába most először került a nyelvi struktúrák helyett az individuum.

Ezzel a hipotézissel azonban nem magyarázhatók a kontrasztív hipotézis során kimutatott transzferek, ezért ez a két hipotézis kiegészíti egymást, és nem zárhatók ki mellettük további tanulási folyamatok sem.

7. A köztes nyelv (interlanguage) hipotézise

1972-ben – ugyancsak empirikus kutatások alapján – Selinker dolgozta ki a *köztes nyelv (interlanguage)* hipotézisét. Dulayjel és Burttel szemben ő abból indult ki, hogy az első és a második nyelv elsajátításának, illetve az idegen nyelv tanulásának, amelyre a vizsgálata vonatkozott, különbözniük kell egymástól, hiszen az eredmények is különböznek. Véleménye szerint a különbségek abból származnak, hogy az első nyelv elsajátítása során látens nyelvi struktúrák aktiválódnak, míg a második nyelv elsajátításánál a pubertás után (a kutatásai erre az időszakra vonatkoznak) látens pszichostruktúrák aktiválódnak, amelyek teljesen általánosan problémamegoldásra és nem speciálisan nyelvi struktúrák aktiválására szolgálnak. Ebbe a struktúrába Selinger mind a kontrasztív, mind az identitáselmélet által posztulált tanulási folyamatokat integrálja. Ezenkívül belevesz olyan, a célnyelvi struktúrák és kommunikációs stratégiák elsajátításához

szükséges tanulási stratégiákat is, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy sikeresek legyenek a kommunikatív cselekvésben.

A tanuló nyelve először is Selinkernél saját státusszal bír, amely az első és a második nyelv között mozog, instabil lehet, és időnként bizonyos területeken egy bizonyos szinten megállhat (megkövülhet), de aztán újra és újra fejlődésnek indulhat a célnyelv irányába.

A nyelvidaktikával foglalkozók a köztes nyelv hipotézise alapján feltételezték, hogy optimális tanítás esetén minden tárgy tanítható. Ehhez azonban máig nincsenek tudományosan igazolható eredmények.

8. Összegzés

E helyütt természetesen csak rövid betekintést nyerhettünk a második nyelv elsajátításának elméletébe és azokba a nehézségekbe, amelyek a különböző nyelvelsajátítási formák elnevezése körül adódnak. Ez azzal is magyarázható, hogy a második nyelv elsajátításának kérdése elég összetett terület. Azoknak a tanároknak, akik többnyelvű osztályokban tanítanak, szükségük van háttértudásra a második és az idegen nyelv elsajátítási folyamatáról, és képeseknek kell lenniük arra, hogy érzékeljék a többnyelvű gyerekek sok és különféle tanulási szituációit. Reméljük, sikerült a fentiekben ennek a tudásnak az alapjait lefektetni.

Irodalom

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Kiadók): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5., unveränderte Aufl. Tübingen u. Basel: Francke Verlag, 439-445.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel u. München: Langenscheidt.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern et al.: Verlag Hans Huber.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Skinner's „Verbal Behavior“. In: *Language* 35, 26-58
- Cillia, Rudolf de (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (Kiadó): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Kiadó): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Hansegård, Nils Erik (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus.
- Henrici, Gert/Vollmer, Helmut Johannes/Finkbeiner, Claudia/Grotjahn, Rüdiger/Schmid-Schönbein, Gisela/Zydati, Wolfgang (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: *ZFF* 12 (2), 1-145.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Kiadók): *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 604-616. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Wolfgang (2010): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, 3., unveränderte Aufl. Königstein/Ts.: BeltzAthenäum.
- Krashen, Stephen (2003): *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH, et al.: Heinemann.
- McLaughlin, Barry (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1: Preschoolchildren. Hillsdale, N. J.
- Motsch, Hans-Joachim (1995): Emotionales Lernen in der Sprachtherapie – Luxus oder Notwendigkeit? In: *Logos Interdisziplinär*, 3(4), 152-261.
- Lado, Robert (1969): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim et al.: Beltz.
- Pinker, Steven (1998): *Der Sprachinstinkt – wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Zollinger, Barbara (2000): *Spracherwerbsstörungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Nyelvi alapkompenciák és nyelvi cselekvés

Maike Prestin/Angelika Redder

A nyelv az emberi cselekvés egyik formája – méghozzá meglehetősen összetett cselekvési forma, amelyet használói a történelem során a megváltozott cselekvési feltételekhez igazítottak. A nyelvi cselekvés mindig interaktív, vagyis csak egy beszélő és egy hallgató között töltheti be funkcióját, illetve ilyenkor 'élő'; ilyenkor szolgálja a kommunikációt.

Ahhoz, hogy a 'nyelv' kommunikációs eszközt a gyakorlatias célok sokféleségének megvalósításához jól és szuverénen kezeljük, a nyelvi kommunikálónak el kell sajátítania a nyelvi képességek ugyancsak komplex skáláját. A konkrét beszédben, illetve általában a nyelvhasználatban ezek a képességek együtt hatnak. Az elemzésben azonban célszerűnek bizonyul, ha szisztematikusan szétválasztjuk őket. Hogy metodikailag be tudjuk azonosítani, milyen mértékben sikertelen a nyelvi képességek együtthatása például egyes nyelvhasználóknál, vagy hogy teljesen kialakulatlanok-e ezek a képességek, szükséges valamennyi, a nyelvi cselekvéssel kapcsolatos képesség és azok kölcsönhatásainak elméleti meghatározása. A legtöbb eddigi nyelvi fejlesztésre irányuló kísérlet a súlypontot csak néhány kiválasztott nyelvi részterületre – mint például a szókincs (lexika) és nyelvtan, valamint a fonetika és az írás – fektette, nem utolsósorba azért, mert ezek a nyelvi felszínen könnyen felismerhetők. Ám ezzel a nyelvi cselekvőképességet, amelyet a társadalom tagjaitól elvárunk, nagyon leszűkítve értelmezzük. A *nyelvi alapkompenciák* (Ehlich 2005) koncepciója ellenben megpróbál megfelelni a nyelv komplexitásának, és a fejlesztendő területek lehető legszélesebb skálájával és azok kölcsönhatásaival foglalkozik. A nyelvsajátítás különböző tanulási folyamatokat jelent, amelyek ugyancsak kölcsönhatásban vannak egymással – legyen szó akár konkrét, felnőttel történő vagy gyermekek egymás közötti interakciójáról, akár a megszületéstől fogva egy vagy két nyelven (Garlin 2008; Komor 2010; Leimbrink 2010).

Ilyen nyelvészeti pragmatika szemszögéből a nyelvi alapkompenciák, amelyek fiatalokorra kialakulnak, a következőkből állnak:

- fónikus készség [phone: gör. hang]

- pragmatikai készség (I. és II.) [pragma: gör. gyakorlati cselekvés]
- szemantikai készség [sēmantikós: gör. jelölő; szemantika: jelentéstan]
- morfológiai-szintaktikai készség [morphē: gör. alak; lat. logos: ok, beszéd, morfológia: alaktan; sýntaxis: gör. összerakás, összeállítás, szintaxis: mondattan]
- diskurzív készség [discursus: lat. beszélgetés]
- literális készség/íráskészség (I. és II.) [littera: lat. betű]

Az alaposabb megértés kedvéért a következőkben bemutatjuk Ehlich elképzeléseinek jellemzőit (2005, 2008a, 2008b). Az alábbi 1. és 2. fejezet idézetei BMBF publikációkból származnak („Empirikusképzés-kutatás“ sorozat, 11. és 29/I+II. kötet), amelyek ingyen letölthetők (a pontos adatok az irodalomjegyzék Ehlich 2005a és Ehlich et al. 2008a, b pontjainál megtalálhatók). Az 1.3. alfejezetben rövid áttekintést adunk, hogyan konfigurálhatók a nyelvi alapkompenciák a német mint második nyelv elsajátításánál (In: Ehlich 2008b, 7-10. fej.).

1. A nyelvi alapkompenciák rövid áttekintése

Ehlich tömör felsorolása a következő (2005:12):

1. a *receptív és produktív fónikus készség* (hangok megkülönböztetése és képzése, szupraszegmentális-prozódikus struktúrák megértése és célnyelvi alkotása, egyéb paralingvisztikai megkülönböztetés és alkotás);
2. a *pragmatikai készség (I.)* (a másik nyelvhasználatából felismerni a cselekvési célokat, és azokra megfelelően reagálni, illetve a nyelvet úgy használni, hogy a saját cselekvési céljainkat elérjük);
3. a *szemantikai készség* (a nyelvi elemek valóságalelemekhez való hozzárendelése és képzetelemek receptív és produktív képzése);
4. a *morfológiai-szintaktikai készség* (komplex nyelvi formák, forma- és szókombinációk, mondatok megértésének, valamint kombinációk mondatokká alakításának növekvő képessége);
5. a *diskurzív készség* (a formális nyelvi kooperáció struktúráinak ismerete; az én központú, cselekvést kísérő és a cselekvéssel kapcsolatos nyelvi kommunikációra, valamint a narrációra és a játék- és fantáziavilág kommunikatív felépítésére való képesség);
6. a *pragmatikai készség (II.)* (annak felismerésének képessége, hogyan ágyazódnak be a cselekvési vonatkozások a különböző szociális valóságterületekbe, valamint az

ezekre való kommunikatív befolyáshoz szükséges megfelelő eszköz célravezető használata);

7. az íráskészség (írásjelek felismerése és használata, szóbeli nyelvi produktumok írásba való átültetése és fordítva; az írás, az olvasás, a helyesírás és az írásos textualitás fejlődése, a nyelvi tudatosság kialakulása és megszilárdulása).

Ehlich fenti vázlata az alapkompenciákról a diskurzív és pragmatikai készséggel olyan nyelvi képességeket is átfog, amelyekkel az eddigi alapkompenciák nem foglalkoztak. Ennek megfelelően e képességekhez úgyszólván nem léteznek fejlesztő eszközök és programok. (Redder et al. 2010, 3-5. fejj.). A diskurzív készség az interaktív résztvevők közti kooperatív cselekvés szükséges előfeltétele, vagyis annak a képességnek, hogy beszélőként beleéljék magukat a hallgató helyzetébe, de hallgatóként együtt tudjanak gondolkodni a beszélővel is, interakciós partnerekként figyeljenek egymásra stb.; nem csupán bizonyos diskurzív és szóbeli képességekről van tehát szó, hanem azok interaktív alapjairól. A népszerűsítő médiákban manapság gyakran *theory of mind*-ről vagy az emberi tükörneuronokon alapuló kooperatív képességekről beszélnek. A pragmatikai kompetenciában jelzett I. és II. megkülönböztetés azzal a körülménnyel indokolható, hogy korunkban a nyelvi cselekvésünket messzemenően meghatározzák, sőt módosítják, vagy éppen teljesen átstrukturálják bizonyos institutionális feltételek, amennyiben a gyermekek és a fiatalok biográfikus fejlődéséhez szükséges átmenetek a család intézményéből az óvoda, majd pedig az iskolák intézményeibe, amelyek előkészítik a társadalmi intézményesülésre, pontosan ilyen átminősítésekkel vannak összefüggésben.

2. A nyelvi alapkompenciák közelebbi meghatározása

Ehlich/Bredel/Reich az alapkompenciákat a referenciakeret első, bevezető kötetében a következőképpen fogalmazzák meg:

„A nyelvi cselekvések különböző alapkompenciákra való felosztásának célja a nyelv átfogóan társadalmi cselekvési eszközként való értelmezése, és a figyelemnek olyan részterületeire való irányítása, amelyeket az eddigi kutatások viszonylag elhanyagoltak.

Az alapkompenciák megkülönböztetése analitikus megkülönböztetés. A nyelvi cselekvés megvalósulásában az egyes alapkompenciák összefonódnak egymással, egymással együtt hatnak. Ez fontos a tanulás és a fejlesztés szempontjából egyaránt. A nyelvtanulás csak akkor

sikeres, ha a különböző készségek együttesen átfogó nyelvi cselekvésre tesznek képessé. Az alapkompenciák következőképpen meghatározhatók:

A *fónikus alapkompencia* elengedhetetlen kiindulópontja a nyelvi kommunikáció nem írásos, azaz szóbeli területének. A megtanulása nélkül a beszéd nem elsajátítható. A fónikus alapkompencia magában foglalja a hangok, szótagok, szavak észlelését, megkülönböztetését és képzését, valamint az átfogó intonációs struktúrát (pl. szó- és mondatintonáció) megértését és célnyelvi produkálását. A fónikus kompetenciák fejlődése elkezdődik már a születés előtt, és általában már az első életév letelte előtt lezárul.

A *pragmatikai alapkompencia I.* képezi a nyelvsajátítás kommunikatív alapjait. A gyermeknek a legszorosabb hozzátartozóival (elsősorban a szüleiével és a testvéreivel) folytatott korai interakciói során alakul ki. A gyermek megtanulja felismerni más interakciós partnerek nyelvhasználatából azok cselekvési céljait; mindeközben azt is megtanulja, hogyan alkalmazza megfelelően a nyelvet a saját cselekvési céljai eléréséhez. A gyermek elemi *nyelvi cselekvési mintákat* sajátít el. Ehhez megismeri és megtanulja használni a nyelvi eszközöket. A pragmatikai alapkompencia I.-nek fontos része a „szellemi elmélet” kifejlődése és annak nyelvi alkalmazása: a gyermek, ahogy nő, megtanul különbséget tenni a saját és az interakciós partner perspektívái között, és ennek megfelelően alakítja a nyelvi cselekvését. Ez a képesség fontos szerepet játszik például a *hallgatói irányultságában*.

A szemantikai alapkompencia a szótanulás nagy részterületét érinti, de a fogalomalkotást is és a jelentésátvitelt (*metaforák* és *szólások* esetében), valamint a mondatjelentések feltárását, amely a szavak jelentésének és a mondaton belüli szókombinációk összeadódásából jön létre. Az első szavak kimondása körülbelül az első életév táján történik; a szókinccs differenciálódása elnyúlik bizonyos területeken (pl. szakkifejezések, metaforák) az iskolás vagy akár a felnőttkorig. A mondatjelentés elsajátításának dinamikájáról ma jóformán még semmit sem tudunk.

A *morfológiai-szintaktikai alapkompencia* a nyelvtan hagyományos területének megértését teszi lehetővé. A tanulás itt az egyes nyelvtípusok sajátosságai szerint különbözőképpen történik. A német nyelv esetében például az a jellemző, hogy a gyermek élete első hat esztendejében igen lényeges kompetenciákat sajátít el, még hozzá a szintaxis (pl. a szavak mondatban elfoglalt helye), valamint a morfológia (új szavak képzése (*Kind – kindlich*) és a szóalakok képzése *végződés*ek formájában (Beugung) (*komm/st*)) területén. A komplexebb szintaktikai fenomének elsajátítása (pl. passzív) részben az iskolai évek időszakára esik.

A diskurzív alapkompencia először a nyelvi kooperáció (a nyelvváltás eljárása) alapvető struktúráit érinti úgy, hogy a kommunikációnak (legalább) a diadikus interakció része sikeres legyen. Ez az eljárás már az első életévben, a nyelvhasználatot megelőző szakaszban begyakorlódik, az iskolai évek alatt pedig differenciálódik (a beszélő intézmények szerinti változásának szervezése). A diskurzív alapkompencia ezek mellett az inkább formális struktúrák mellett a többiekkel folytatott komplex célirányos nyelvi cselekvés képességét. A játékvilágok kommunikatív kiépítése lehetőséget teremt a hasonló korú gyerekekkel történő cselekvés kipróbálására. A diskurzív alapkompencia egyik központi részterülete a mesélőképesség elsajátítása, amely körülbelül a harmadik életévben alakul ki, és tovább fejlődik még az iskolai évek alatt is – amit nem utolsósorban az iskolai írásbeli fogalmazási feladatok is segítik.

A *pragmatikai alapkompencia II.* a gyermeknek azon pragmatikai kompetenciáit fogja össze, amelyek az egyes képzőintézményekben (rendszerint a bölcsődébe vagy az óvodába, később az iskolába) történő belépéskor válnak relevánssá. A pragmatikus alapkompencia II. ebből a szempontból szisztematikusan különbözik a pragmatikus alapkompencia I.-től, amely messzemenően családi keretek közt működik. A pragmatikai alapkompencia II.-höz tartozik például az a képesség, amikor a gyerek különbséget tud tenni a tanórán a tanár által feltett kérdés célja, az otthon a szülő által feltett kérdés célja és a játszótéren a többi gyerek által feltetté között. Azoknak a megfelelő nyelvi eszközöknek az elsajátítása, amelyek segítségével a gyerek a különböző szociális valóságterületeken különbséget tesz, jelentős szerepet tölt be a nyelvi fejlődésben. Ha a másik irányból közelítjük a kérdést, amennyiben ennek a képességnek az elsajátítása nem történik meg, komoly problémák lépnek fel.

Az íráskészség alapkompencia I. az írástanulást megelőző időszakra és az írástanulás kezdeteire vonatkozik. Itt először az írásjelek felismeréséről és produkálásáról van szó – a kezdetek általában megelőzik az első iskolai évet –, valamint a szóbeli nyelvi produktumok írásbelivé való átültetéséről, és fordítva, de ide tartoznak az első, szövegekkel való találkozásokból származó tapasztalatok is (például a felolvasások és az azokat követő kommunikáció).

Az íráskészség alapkompencia II. átfogja az ortográfiai jelek felismerését és használatát az olvasás és írás során, valamint az írásos szöveg produkálását. A nyelvi öntudatosság fejlődése is, amelyet az írással való foglalkozás erősít, az íráskészség II. területére tartozik.”

(Ehlich/Bredel/Reich 2008:19-21)

A rövid áttekintésen túl ezek a taglalások azt is érthetővé teszik, hogy az iskolában elvárt nyelvi kompetenciák esetében lényegesen több minden létezik, mint a szó típusú nyelvi egységek egyrészt a jelentésükkel és a végződésükkel, másrészt más szavakkal való, egészen a mondat felépüléséig tartó kapcsolódásukkal. A beszédcselekvések, illetve azok diskurzusokká és szöveggé való kapcsolódása ennél sokkal nagyobb kihívást jelentenek. És a nyelvi cselekvéseknek e nagyobb egységei kisebbekből állnak össze, és komplex kölcsönhatásban állnak azokkal. Ezért utalunk ismételtelen arra, hogy az alapkompenciákat csupán analitikus értelemben választottuk szét egymástól:

„Az egyes nyelvi kompetenciák és az egymástól megkülönböztetett részkompenciák szoros kapcsolatban állnak; együttműködnek a konkrét nyelvi cselekvésben. A nyelvi cselekvés egyes részterületeinek fejlesztése más részterületek számára is előrelépést jelent. Az egyes alapkompenciák elsajátításánál a különböző szakaszok további fejlődéséhez más alapkompenciák előzetes elsajátítása szükséges. Egy részterületen megfigyelhető stagnálás vagy rossz irányú elmozdulás más részterületek stagnálásának vagy rossz irányú alakulásának jele lehet.“

(Ehlich et al. 2008:21)

3. A német mint második nyelv sajátosságai

Azoknak a gyerekeknek, akik a németet második nyelvként tanulják, és egy másik nyelvet beszélnek első nyelvként, attól függően, milyen nagy strukturális különbségek vannak e két nyelv között, különböző, de visszatérő problémákat kell leküzdeniük a német nyelv tanulásakor. A Referenciakeret két kötetében (Ehlich et al. 2008a; 2008b) e kérdéshez különböző fejtegetések találhatók, különösen Hans Reichtől (2008, in: 2008b)

Az egyes alapkompenciák specifikus problémáit is részletesen kifejtik (Ehlich et al. 2008b Landua/Maier-Lohmann/Reich); Soutanian/Mihaylov/Reich (2008) munkái azokat a problémás helyzeteket mutatják be, amelyek az orosz mint első nyelv esetében megjelennek, Sirim (2008) munkái pedig a török mint első nyelv esetében fel lépő problémákra hívják fel a figyelmet.

A fónikus alapkompencia

Azok a gyerekek, akiknek nem a német az anyanyelvük, a német tanulása során új hang-megkülönböztetéseket kell elsajátítaniuk, olyanokat, amelyek nem játszottak szerepet az első nyelvükben. A törökben és az oroszban pl. – szemben a némettel – a magánhangzók hosszúsága, tehát a rövid és hosszú magánhangzók megkülönböztetése, nem bír jelentőséggel. Példaként hozhatjuk a *Miete – Mitte* szópárt, ahol fennáll a veszélye annak, hogy a nyelvtanulók a kettőt felcserélik; természetesen belátható az is, hogy az írásban további problémák lépnek fel a jelenséggel kapcsolatban.

Az első nyelvként törököt beszélő gyerekek számára külön tanulási nehézséget jelent a németben a szóvégi –e, az úgynevezett ‚Schwa‘ (*Mitte, Lehre, Sonne*); új jelenség továbbá számukra a németben jelenlévő mássalhangzó-torlódás (különösen a szó elején).

Az orosz első nyelvű gyermekek számára a ‚h‘ glottális ejtése jelent gondot (*Hase, Haus*); ugyanígy nehézséggel jár az elöl képzett, ajakkerekítéses magánhangzók ejtése, mint például az ‚Öffnung‘ szóban.

A német mint második nyelv tanulóinál további sajátosságként figyelték meg az eredeti nyelv szótagszerkezetének transzferét, azaz magánhangzók hozzáillesztését vagy mássalhangzók elhagyását.

Pragmatikai kompetenciák I. + II.

A pragmatikai kompetenciák (akárcsak a diskurzív kompetenciák) jó ideig alapvetően függetlenek az egyes nyelvektől. Sok tanulónál, akik a német nyelvet második nyelvként tanulják, vannak bizonyos területek, ahol majdnem csak vagy kizárólag az egyik nyelv használatos, amennyiben vannak bizonyos cselekvések, amelyek kizárólag a családban, mások viszont kizárólag más intézményben történnek. A transzfer többnyire nem jelent gondot. Elképzelhető, hogy akadnak olyan nyelvi cselekvések, mint például az *utasítás* vagy az *ellentmondás*, ahol kultúrától függő diszkrepanciák figyelhetők meg; e témához azonban még nincsenek további kutatások.

Szemantikai kompetencia

Alapvetően úgy tűnik, hogy a második nyelv tanulójánál a szókincs elsajátítása analóg, de nem párhuzamos folyamatokban történik. Bizonyos témamezők kialakítása lehet nyelvtől függő is. Sok szemantikai területen várható transzfermegoldás. Az úgynevezett 'hétköznapi tudományos nyelv' tanulása sok második nyelvet tanulónál jelent gondot; emiatt jelentkezhetnek problémák a képzőintézményekben.

Morfo-szintaktikai kompetencia

A második nyelvet tanuló e kompetenciának az elsajátítása során is ugyanabban a sorrendben tanulja meg a sajátosságokat, mint az első nyelvnél (egyszavas közlések – kétszavas közlések – komplexebb közlések; ez a folyamat valamennyi további nyelv tanulásánál sokkal gyorsabban történik). A morfo-szintaxisban számos olyan tényező lehet, amely az első nyelvben másként van, mint a németben, és ezért a transzfer nem egyszerű: A korrekt nyelvtani nem jelölésének (*der Mann, die Frau, das Kind*) megtanulása ezeknek a gyerekeknek gyakran nehézséget okoz. Jellemző a német nyelvre az igének a mondatban elfoglalt helye; az orosz anyanyelvűek számára az igének a második pozícióban való használata ismerős jelenség, ezért gyorsan sikerül a szórendet megtanulniuk; a török anyanyelvű gyerekek viszont nem ismerik a saját nyelvükben az igének a mondatban illetén történő behatároltságát, és gyakran jóval hosszabb ideig tart, míg megtanulják (a törökben az ige a mondat végén áll). A híres '*mondatkeret*' (Satzklammer) is jellemző sajátosság a német nyelvben, amely még a szoros rokonságban álló nyelveknél, mint a holland, dán vagy angol, sem figyelhető meg.

Diskurzív kompetencia

A diskurzív kompetenciák, akárcsak a pragmatikus készségek, nagy részükben nem kötődnek az egyes nyelvekhez; ezek a mindenkori életkörülményekkel állnak szoros kapcsolatban. Itt is könnyű átvinni a készséget az egyik nyelvről a másikra; ugyanúgy akadnak kulturális különbségek, pl. az elbeszélő hagyományok és ennek következtében az elbeszélés cselekvési mintái eltérhetnek a különböző kultúrákban.

Az írás kompetenciája

Az írott nyelv elsajátításának folyamata a második nyelvet tanulóknál ugyanaz, mint az első nyelvnél; különös figyelmet igényelnek azok a tanulók, akik az írást egy másik abc kereteiben tanulták; itt gyakran a kezdeti szakaszban interferenciák jelentkeznek.

Reich et al. e fejtegetéseinek megfelelően Hoffmann (2010) egy lépéssel tovább megy, és kidolgozza az iskolai kereteken belüli többnyelvűség didaktikáját. A tanulmánykötet (Hoffmann/Ekinici-Kocks 2011) írásaiban olyan csoportos tanítási keretekben előforduló jellemző tanítási problémákat fejtegetnek részletesen és kínálnak megoldásokat, ahol a csoport tagjai más-más első nyelvet ismernek. Griefshaber (2010) viszont inkább a német nyelv mint második nyelv tanításának általános problémájára összpontosít.

4. A diskurzív alapkompentencia alkalmazásorientált felmérései

A nyelvviszint-felmérések – különböző célkitűzéseikkel – arra szolgálnak, hogy feltárják az egyes korcsoportok nyelvi állapotát. A Német Szövetségi Köztársaságban számos különböző, többnyire standardizált nyelvviszint-felmérés létezik.

A FISS¹ projekt (Forschungsinitiative zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung) és a ZUSE „Nyelvdiagnosztika és nyelvfejlesztés” projektcsoportja², amelyek egy nemzeti kutatási program koncepcióját tervezik, intenzíven dolgoznak a németországi nyelvi szinteket jelző térképen.

A nyelvviszint-felmérésekről szóló BMBF publikációkban (szerk. Ehlich 2007) Schneiders/Komor jelentős áttekintést tesz közzé a Németországban folyó aktuális

1 <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

2 <http://www.zuse.uni-hamburg.de/index.html>

nyelviszint-felmérésekről (Schnieders/Komor 2007); további nagy, aktuális és széleskörűen kategorizáló áttekintés található az első ZUSE-vitairat függelékében (Redder et al. 2010). Mindkét publikáció letölthető PDF-dokumentumként; a linkek megtalálhatók az irodalomjegyzékben. Számos teszt megvásárolható továbbá a következő internetes oldalon: <http://www.testzentrale.de/>.

A különböző nyelviszint-felmérések többnyire csak – ez is a fent említett két projekt eredménye – a nyelv bizonyos részterületeit érintik, másképp szólva: az egyes felmérések csak bizonyos alapkompenciára vonatkoznak. Általában a súlypont a főnikus és a morfo-szintaktikai alapkompencián van; a többi alapkompenciát lényegesen ritkábban vizsgálják. Sok olyan nyelviszint-felmérés létezik, amely a célnyelvnek csak egy szintjét méri; ezzel szemben lemondanak a más nyelvekkel kapcsolatban kialakult kompetenciák méréséről. Az egyik további, a gyakorlatban releváns szempont az alkalmazhatóság: Szükséges-e a felméréseket kitöltő személyeket külön felkészíteni? Kellően értelmezhető-e maga a kérdőív?

Ha tudjuk, hogy a kiválasztott felmérő eszközzel melyik alapkompenciát kívánják mérni (és melyiket nem), és az, hogy az első nyelv kompetenciáit (amelyek a további nyelv tanulásához nagyon is fontosak) általában nem mérik, akkor nagyon hasznosan bevezethetők a különböző mérőeszközök. Másként szólva: egy felmérő eszköznél mindig tisztában kell lenni azzal, milyen területeket fog át a felmérés, és milyeneket hagy ki.

A hamburgi részprojektben összeállítottak egy, a diskurzív alapkompenciát mérő kérdőívet, a mérést empirikusan vizsgált szövegek és párbeszédsek segítségével folytatták le. Ezzel a mérésformával átfogó képet lehet nyerni a diskurzív képességekről, hozzátartozik azonban, hogy az eljárás eléggé terjedelmes és körülményes. Az iskolai tanároknak azonban remélhetőleg ösztönzést ad azzal kapcsolatban, mire kell odafigyelniük a tanulóiknál, és hogy mit is jelent tulajdonképpen a diskurzív alapkompencia.



Kiegészítő a „LinguaINCLUSION“ projekt felméréséhez

Anyag:

A felmérés módja:

Kód/ sorszám:

Dátum:

Nyelvi életrajz

Hány éves a tanuló?

Vannak-e testvérei? (Hány évesek?)

Hányadik osztályba jár?

Milyen nyelveket beszél

- a) otthon
- b) az iskolában
- c) a testvéreivel
- d) a barátaival

Mióta beszél az ezeket a nyelveket?

A nyelvi szint behatárolása

Elbeszélőkészség / Leírás / Beszámoló

Az elbeszélőkészséghez

Mi a tárgya az elbeszélésnek? (pl. képtörténet, kitalált történet, egy történet elmesélése, élménybeszámoló?):

Az elbeszélés fajtája (egy képsor alapján alkotott egyéni, verbális elbeszélés, egy történet egyéni szóbeli vagy írásbeli visszaadása, tanulói körben történő irányított elbeszélés, beszélgetés során történő szabad elbeszélés):

A közlések általános megítélése

A tartalom kerekége:

A tartalom követhetősége:

Az elbeszélés általános szerkezete:

- a) Izolált szövegelemek (Az események összefüggés nélkül követik egymást, egyes eseményeket az ,itt' és ,akkor' szavakkal összekapcsolja)
- b) Lineáris szöveg (egyre inkább összefüggő, az eseményeket az ,és' meg az ,és aztán' szavakkal köti össze)
- c) Strukturált szöveg/ narratívan strukturált szöveg (kommentárokkal, bevezető és lezáró megjegyzésekkel)

Egyebek (pl. helyesírás, ragozások, feltűnő jellemzők):

Egyes nyelvi jelenségek (kiválasztott idézetekkel)

Az összefüggések/ a tárgy bemutatása:

Kitalált /megélt/elmesélt történet (a gyerekek által jelzett/ nem jelzett):

A hallgatóságra irányultság mértéke:

Képes-e a történet lényegére koncentrálni (folyamatos fókuszálás a lényegre):

Tematikus koherencia:

A mondatrészek használata az elbeszélés folyamán:

A központi esemény kiemelése:

Nyelvi jellemzők

Műfaji jellemzők:

Igeidők:

A beszélt nyelv használata (közvetlen idézetek/függő beszéd):

Az elbeszélés jellegzetességei

Értékelés/tanulság:

Saját álláspont:

A saját állásponton túli utalások az interaktánsok megjelenítésére és a szituációra:

Díszítő elemek:

Utalások a beszédpartner perspektíváira (pl. motívumok, érzések):

A hallgatói reakciók kezelése:

A tanulók általános produktív és receptív cselekvéseiről szóló adatok

Produkción:

A tanulói körben való viselkedés:

Önkéntes hozzájárulás a munkához:

Hozzájárulás felszólítás után:

Recepción:

A tanulói körben való viselkedés:

Figyelem/rákérdezés:

Válaszadásai 1-től 6-ig: nagyon gyakran/gyakran/néha/ritkán/nagyon ritkán/soha

5. Cselekvési minták: elméleti háttér

Ahogy már korábban megállapítottuk: a nyelv a cselekvés egyik formája. A nyelv által cselekszik az ember, beszéddel szóban, írás közben írásos formában. A nyelv csak nyelvi cselekvésként létezik. Másképp szólva: a nyelvnek van cselekvési értéke. Erre a felismerésre úgy negyven évvel ezelőtt jöttek rá, és azóta egyre nagyobb a jelentősége a nyelvészetben. A cselekvési értéket egy jogfilozófus, J. L. Austin fedezte fel nyelvi sértevésekkel és bocsánatkérésekkel összefüggésben, valamint az olyan intézményesült megnyilatkozásokkal, mint a keresztelés (*Megkeresztellek...*) és a házastársi eskü (*Igen* ang. *I will*) kifejezése vagy az olyan kijelentésekkel, mint a fogadás (*fogadok X Y-nal...*). A *pragmatika* a nyelvi cselekvésről szóló tan. Ahhoz, hogy megértsük a *nyelvi cselekvés* fogalmát, következzen itt néhány nyelvészeti meghatározás.

A beszédaktus-elmélet³ vagy pontosabban a 'beszédcselekvés' műfaji fogalommal élve: a *beszédcselekvés-elmélet* felosztja a közlést annak külső alakjára, illetve egyes nyelvi formáira (megnyilatkozási aktus), a tartalmára (propozicionális aktus) és a vele véghezvitt cselekvésre (illokúciós aktus). Előfordulhat, hogy egy beszédcselekvés megtörténéséhez több megnyilatkozás szükséges – különösen olyankor, amikor a beszélő oldaláról és a hallgató oldaláról történő cselekvés szükségszerűen összekapcsolódik,

3 Ennek a nyelvészetben úttörő elméletnek John L. Austin nyelvfilozófus volt a megalapítója, és a nála sokkal inkább szemantikai orientáltságú tanítványa, John R. Searle. A két alapvető mű a témához: Austin: (1962): *How to Do Things with Words* és Searle (1969): *Speech Acts*.

ahogy a kérdés és felelet vagy a szemrehányás és bocsánatkérés esetében. Searle beszéd-aktus-elméletének továbbfejlesztésekor és kritikai módosításakor erre is kitérnek. Nála a mondat magától értetődően proposícionális és megnyilatkozási egység, ahogy azt a következő két, már klasszikusnak számító példában látni fogjuk. A párbeszéd vagy a szöveg mint nagyobb egység csak később nyer teret elsősorban a szöveglingvisztikában és az intézményeskommunikáció-elemzésben.

6. Két (látszólag) egyszerű példa a nyelvi cselekvésre:

Az a megnyilatkozás, pontosabban: a megnyilatkozási aktus vagy az a kifejezés, hogy ‚fázom‘, aszerint, hogy milyen kommunikációs összefüggésben vagy milyen sorrendi helyzetben áll, különböző cselekvéseket, azaz illokúciókat foglal magába: egyszerű esetben a megnyilatkozás egyszerű asszerció⁴ (cél: annak az információnak a továbbítása a hallgató felé, hogy a beszélő fázik). Amennyiben azonban korábban jelzés történt arra, hogy a beszélő elégedetlen, ez esetben *felszólítást* is realizálhat (cél: a hallgató részéről történő cselekvés, amelynek a beszélő helyzetének javítására kell irányulnia; pl. a hallgatónak be kell csuknia az ablakot, vagy feljebb kell kapcsolnia a fűtést); ha viszont korábban a hallgató kinyitotta az ablakot, és ebben a helyzetben hangzik el a beszélő részéről a ‚fázom‘ közlés, akkor az *szemrehányást* jelent (cél: a hallgató korábbi cselekedete ezzel a beszélő szempontjából tapintatlannak, negatív hatásúnak minősül, ezért a hallgatónak a következő lépésben jóvá kell tennie a cselekedetét). Előfordulhat azonban a fordított eset is, vagyis, hogy a beszélő szeretné elkerülni, hogy a hallgató később hibásnak érezze magát, így a közlése a reakciója *igazolásaként* működik (pl. ha a beszélő felveszi a kabátját, a hallgató pedig értetlenül nézi). – Összegezve: az összefüggések ismerete nélkül az illokúciót nem lehet kitalálni.

„A *kutya harapós*“ kijelentés például lehet *figyelmeztetés*, *fenyegetés*, de a fordítottja is: *ajánlás* (pl. a kutyát meg kell venni) – attól függően, mennyire differenciálhatók a beszédhelyzetben az összefüggések és a pozíciók, úgy lehet rekonstruálni a közlés célját.

Egy nyelvi cselekvés szerkezete mindig általános *cél*nek felel meg. Az egyes hallgatók ezért képesek megérteni, a beszélők pedig a saját céljaikra felhasználni. A leggyakoribb célterületeknek megvannak a nyelvi formái, amelyek a nyelvtan szintjéig jelzik a funkció-forma viszonyt; ennek megfelelően a Német Nyelv Intézetének (Institut für

⁴ Az „asszerció“-t végszükség esetén kijelentésként lefordíthatjuk.

deutsche Sprache (IdS)) funkcionális grammatikája „Szöveg és beszéd” fejezete (Hoffmann) a következő célterületeket tárgyalja:

- tudásátvitel (pl. kérdés, indoklás, jelentés...)
 - cselekvéskoordináció (felszólítás, ígélet...)
 - érzések kifejezése (felkiáltás, óhajtás kifejezése...)
- (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997:98ff.)

7. A funkcionális pragmatika elmélete

A *funkcionális pragmatika*⁵ elmélete a beszédaktus-elmélet kritikai továbbfejlesztése oly módon, hogy a hallgatók interaktív bevonása, a nyelvi vonatkozású mentális folyamatok figyelembevétele és az intézményes cselekvési feltételek rekonstrukciója is szerepet kap. A legfontosabb jellemzőket Redder (2010/I) fejt ki röviden és közérthetően.

Néhány más pragmatikus koncepcióval szemben a funkcionális pragmatika

„a pragmatikának nem additív koncepciója [...], hanem a nyelvnek minden formáját és funkcióját átfogó cselekvéseméleti szemléletet képvisel. A ‚pragmatikát‘ itt mint a ‚nyelvnek a társadalomhoz való szisztematikus (nem additív) viszonyát‘ (Rehbein 1996) értelmezzük. Az emberi cselekvések legnagyobb része társadalmilag determinált (Ehlich/Rehbein 1979:250). Ezek a cselekvések struktúrájukban mind az individuum által, mind a közösség által tetszőleges alkalommal ismételhetők (u.o.). A nyelvi cselekvésekhez tehát rendelkezésre állnak bizonyos formák, amelyek segítségével a cselekvés célja teljesíthető. Ezeket ‚nyelvi cselekvési mintáknak‘ vagy röviden ‚mintáknak‘ nevezik (u.o.).“

(Prestin 2011:4f.)

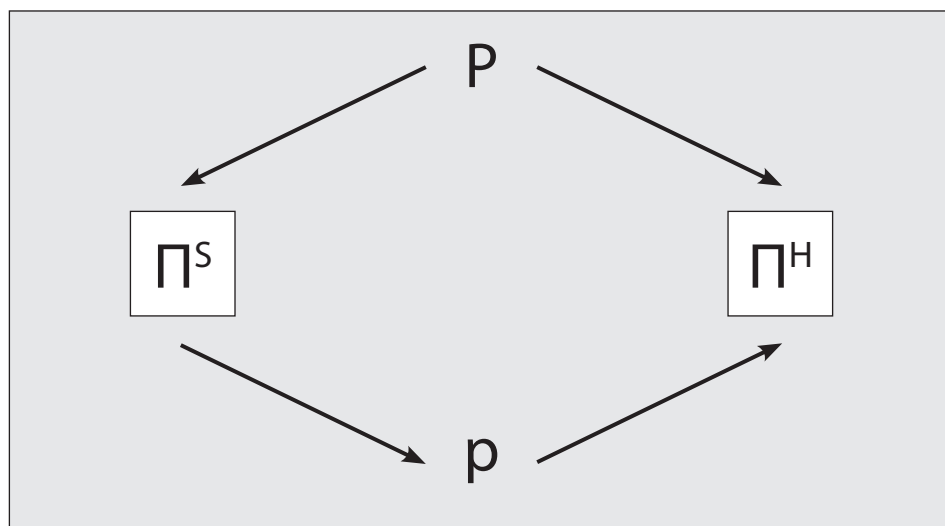
A mellett az alapfelfogás mellett, hogy a nyelv a cselekvés egyik formája, és hogy a cselekvés egységeiben különféle nagyságrendek differenciálhatóak, amelyek aztán meghatározzák a nyelvtani struktúrákat is (Redder 2010/III), a funkcionális pragmatika számára meghatározók a beszélők és hallgatók mentális feldolgozásáról szóló vagy a megértéscselekvésről (Kameyama 2004) szóló koncepciók, valamint a kooperáció-felfogás (Ehlich 1987). A nyelvről alkotott ilyen cselekvésemélet nyelvemléti alappoddellje ezért a következőket tartalmazza:

- beszélő és hallgató, valamint a ‚fejük‘ (amelyben a valóság mentálisan feldolgozódik, a tudásban visszatükröződik, valamint az érzelmeket és a gondolati struktúrákat ösztönzi),

5 Az elmélet központi szövegei Ehlich 1979, Ehlich/Rehbein 1979/1986; Rehbein 1977, Redder 1984. Az elmélet legfontosabb kategóriáiról Rehbein 1996, Ehlich 1996 und Redder 2008 kínál áttekintést.

- a valóság (P), amelyben a beszélő és a hallgató gyakorlati cselekvéssel közreműködnek,
- a nyelvi cselekvés (p), amelynek segítségével a beszélő és a hallgató kommunikatív módon érintkeznek, melynek során kialakul számukra egy sajátos nyelvi valóság.

Ehlich/Rehbein ezt megpróbálták grafikusán ábrázolni:



1. ábra: A nyelvi cselekvéseméletének alapmodell (Ehlich/Rehbein 1986:96)

8. Nyelvi cselekvések az általános iskola alsó tagozatában

A képzőintézmények számára a fentieknek megfelelően az a releváns kérdés vetődik fel, hogy az általános iskolában mely nyelvi cselekvések, pontosabban: mely beszédcselekvések vagy szöveg-/beszédfajták játszanak fontos szerepet. A FISS-kezdeménnyezés mindkét BMBF projektjében, amelyek Redder (Hamburg) irányítása alatt folynak, pontosan ilyen empirikus felméréseket végeznek; különös hangsúlyt fektetnek a leírás-hoz, indoklás-hoz, fejtegetés-hoz, magyarázat-hoz, utasítás-hoz vagy instruálás-hoz szükséges képességekre. Már a hetvenes években Ehlich és Rehbein által lefolytatott KidS projektben Düsseldorfban történtek korai empirikus felismerések, és végeztek nyelvtani cselekvéselemzéseket. Ezekből születtek tanári kérdésekhez, feladatkészítéshez és

feladatmegoldáshoz, irányító kérdésekhez, tanári előadásokhoz, indokláshoz és igazoláshoz meghatározások, leírások (Ehlich/Rehbein 1986); továbbá részletes elemzések készültek a módbeli segédigék iskolai *turn-taking*ben, a hozzászólások bevezetésében, megoldási javaslatokban, a tanítás folyamatában (Redder 1984) való szerepéről, valamint a matematikaoktatásban és annak során a magyarázatban és az érvelésben betöltött helyükről (Kügelgen 1994). Megtalálhatunk itt a következetes tanításról és tanulásról szóló – Becker-Mrotzeknél és Vogtnál(2001) erőteljesen individuálpaszichológiai megközelítéssel – ismereteket, amelyek még a felsőoktatás időszakát is érintik (Wiesmann 1999: Kritizálni, megkérdőjelezni; Redder 2002: Megítélés). Ennyiben már visszanyúlhatunk egy sor idevágó ismerethez a felvetett kérdések megválaszolásához. Ha összevetjük a fent érintett cselekvéseket az általános iskola alsó tagozatának diskurzív követelményeivel, amelyeket a hamburgi „Keretterv a német tanulásához” határoz meg, olyan nagy nyelvi formák a legszembevetőbbek, mint az elbeszélés és mint a köznapi nyelven említett gyűjtőfogalom, a „párbeszéd folytatása” (v. ö. Guckelsberger 2009:27):

- spontán elbeszélés elbeszélőkörben,
- elbeszélés nyelvi és nem nyelvi irányelvek alapján,
- személyes beszélgetések,
- speciális beszélgetések (információk szóbeli továbbadása; rákérdés; megfigyelések, tárgyak, személyek leírása).

A következőkben néhány fent nevezett nyelvi cselekvést járunk körül közelebbről. Így arra is fényt derítünk, hogy valami, amit empirikus kutatásokban szisztematikusan „indoklás” alatt értünk, az a mindennapi, kissé homályos értelmezésen túlmegy. Aki e témában alaposabban el akar mélyülni, megteheti a megadott irodalom segítségével.

De mire jók egyáltalán az efféle lingvisztikai elemzések? A nyelvi cselekvések megértése, amelyek az iskolai mindennapokban jelen vannak, és amelyeket be kell gyakorolni, erősíti a tanulóknak különösen a gyakorlati és diskurzív képességekre irányuló odafigyelését, amelyeket eddig az alapkompenciák sorában elhanyagoltak, s ezáltal úgyszólván „nem kerültek a diagnosztikai vagy fejlesztő látószögbe”. Ugyanakkor első-sorban éppen ezek járulnak hozzá a nyelvi nehézségekhez.

9. Leírás – beszámoló – elbeszélés

A *leírás*, a *beszámoló* és az *elbeszélés* között a (nyelvészeti) különbség jelentős. Mindhárom nyelvi cselekvés nagyon fontos szerepet játszik a tanítás során megjelenő beszédhelyzetekben. Nem ritkán ez a három forma hosszabb fejtegetésekben egymásba nyúlik – például, amikor a szöveg nélküli, természettudományos kísérleteket bemutató videoklipeket kell lejátszani és magyarázni (Grasser/Redder). Mindhárom illokutívan – és ennyiben célra vonatkozó – különböző nyelvi cselekvés, mindig beszédcselekvések sorozatából áll (függetlenül attól, hogy egyáltalán történik-e beszélő-váltás, vagy épp folyamatos, sorozatos beszélőváltással van dolgunk). Ezért beszélünk a nyelvi cselekvés ‚nagy formáiról‘. Különösen a címben megjelölt három nagy forma az, amelyek diskurzív módon, azaz *face-to-face* szituációkban valósulnak meg, amelyekben a beszélő és a hallgató egyidejűleg jelen van, vagy pedig textuálisan, vagyis egy szisztematikusan ‚szétnyújtott beszédsszituációban‘, amennyiben a szituáció a produkció oldaláról (a beszélő felőli rész) nem azonos a recepció (a hallgató felőli rész) oldali szituációval. Ilyen értelemben bizonyos szövegek – mindegy, hogy szóbeli műfajok (mint pl. eposzok, balladák, dalok) vagy írásbeliek – rendkívüli mértékben megkövetelik a diskurzív képességeket; a beszélőknek már anticipálniuk kell a hallgatók helyzetét és megértési feltételeit, és a saját textuális kifejezésükbe előre beépíteni azokat. Az (írott formában keletkezett, mai) irodalmi elbeszélés ebből a szempontból különösen professzionális, esztétikusan kiérlelt formája a textuális elbeszélésnek.

Miben különbözik tehát egymástól az elbeszélés, a leírás és a beszámoló? Először Ehlich (1983) nyomán különbséget kell tenni a mindennapi, nagyon tág értelemben vett elbeszélés (elbeszélés₁) és a szűkebb értelemben vett elbeszélés (elbeszélés₂) között.

Elbeszélés₁

Az *elbeszélés₁* az elbeszélés₂-vel szemben gyűjtőfogalom. Az *elbeszélés₁* a hétköznapi értelemben használt kifejezésnek felel meg, amely a történések minden fejtájának visszaadását átfogja, úgy, hogy differenciálatlanul van köztük rekonstruktív diskurzívfajta is, mint pl. bemutatás, beszámoló, illusztráció (v. ö. Fienemann 2006).

Elbeszélés₂

Az *elbeszélés₂* az elbeszélés szűkebb területét jelenti, tehát a lingvisztikai értelemben vett diskurz- vagy szövegfajtaikat. Ebbe a körbe tartozik az elbeszélés fikció ugyanúgy,

mint a hétköznapi, konverzacionális elbeszélés (v. ö. Bredel 1999; Hausendorf/Quasthoff 1996). Az elbeszélés a hallgató nyelvi átélését szolgálja. Vagyis az elbeszélés nyelvileg közvetített közös élmény. Ebből következően az elbeszélés feltételezi az odafigyelés hajlandóságát, továbbá elvárja az érdeklődést – a hallgató részéről történő kommentárok formájában is. Az elbeszélés ennek megfelelően tartalmaz váratlan fordulatokat, kezeli a komplikációkat (sikeresen vagy nehezen, tréfásan vagy komolyan), van benne a történetből fakadó ‚tanulság‘, amelyet ugyancsak meg kell osztani a hallgatóval. Az, hogy az elbeszélés– saját vagy közvetített – élménykincsen vagy képzeleten, fantázián nyugszik, az az illokutív struktúrára nézve mindegy. Ha az iskolai elbeszélés vagy tiszta nyelvi tréninggé vagy egy kiadott feladat részévé vélik, a hallgatói oldal pedig elveszíti a funkcióját, akkor az elbeszélés veszíti el a valódi célját, és üres formává válik (Flader/Hurrelmann 1984). Ez ellen próbálják alkalmazni a reggeli beszélgetőköröket, és megőrizni az iskoláskor előtti elbeszélőkészséget (Meng/Rehbein 2007).

A leírás

A *leírás*nak a *beszámoló*val egyetemben – szemben az elbeszéléssel – van valami tudásszerű kapcsolódása a valósággal (Hoffmann 1984; Rehbein 1984). A hétköznapi nyelvben ezt időnként ‚objektivitás‘-nak vagy ‚igazságtartalom‘-nak nevezik.

A leírás hétköznapi és institucionális összefüggésekben is releváns, és gyakran más szöveg- vagy diskurzformákba ágyazottan fordul elő. A hallgatónak el kell tudni képzelnie egy bizonyos tényállást; azonkívül egy dolog külső adottságainak nyelvi közvetítése révén (még annak elvont, sematikus formájában is) orientálódnia kell tudni – például az útvonalleírások alapján (Guckelsberger). Tanításspecifikus, és – mint pragmatikai alapkompétencia II. – dupla céltételezés van: egyrészt a tanulók leíró tevékenysége ellenőrzésül szolgál bizonyos valóságstruktúrák elsajátításának ellenőrzésére; másrészt magának ennek a szöveg- és diskurzfajtának az elsajátítását szolgálja. A leírás eredeti céljával ellentétben az iskolában nagyon is gyakran állítják a tanulót olyan feladat elé, hogy leírjon tárgyakat, amelyek minden jelenlévő számára láthatóak – vagyis olyan vállalkozásra kéri, amely eleve célja vesztett.

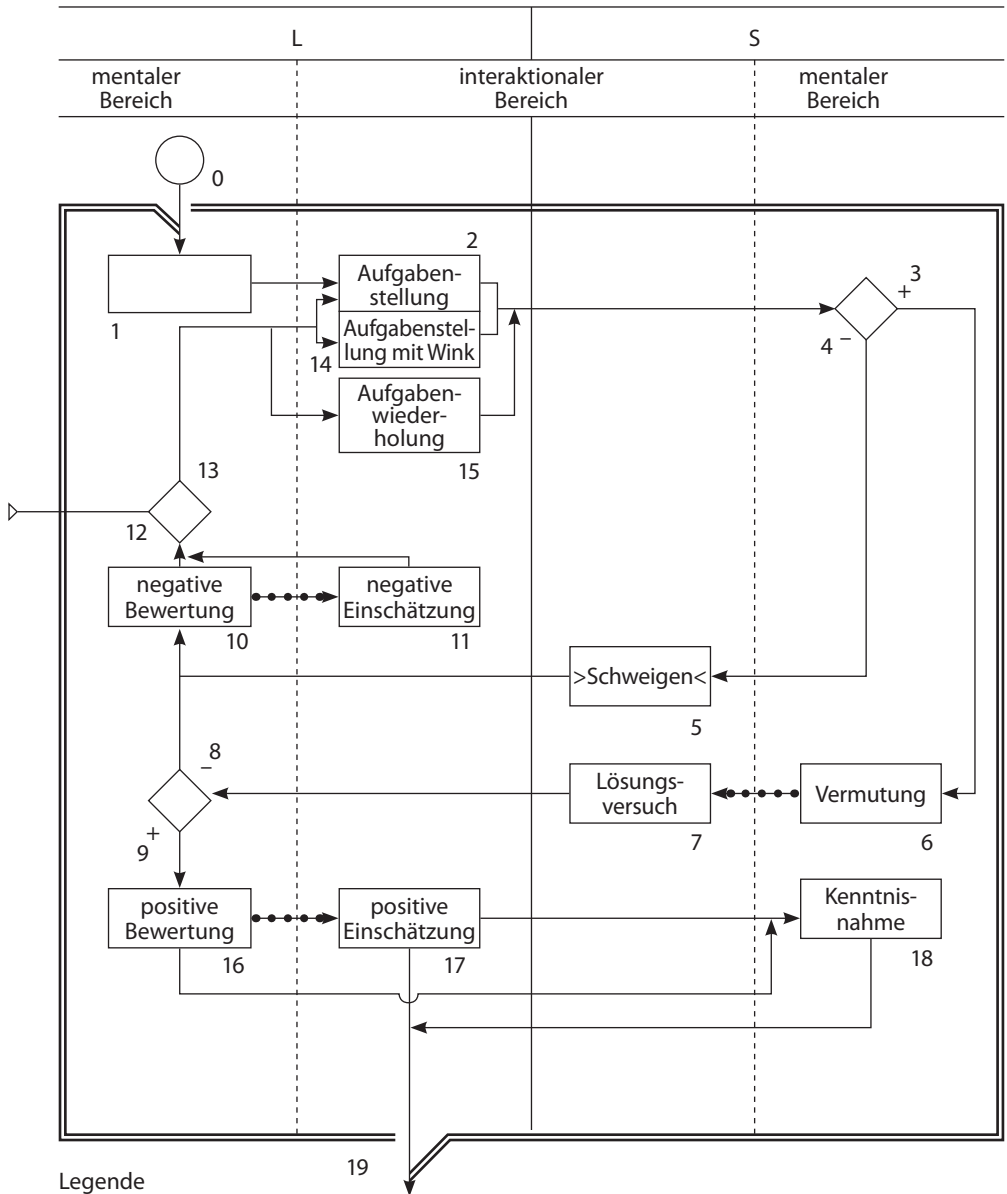
Beszámoló

A *beszámoló*kban utólag, rekonstruktív módon, egy tényállást összefoglalóan és az eredményt ismerve fogalmazznak meg eseményeket – ennyiben a beszélők kicserélhetőnek tűnnek. A cél a hallgatók tényszerű informálása, azért, hogy lehetővé váljon

számukra egy további cselekvés, illetve olyan döntések meghozatala, amelyek elsősorban a beszámolóból szerzett tudásra alapulnak. Az elbeszéléssel szöges ellentétben az értékelések sem a beszélő oldaláról, sem a hallgatóéról nem funkcionálisak; a beszámoló legfeljebb a beszélő summázó értékelésével zárul le. Az elbeszéléssel szemben a beszámolót ,beszélgetés helyett információ'-ként lehetne parafrázálni.

10. Feladat / feladatmegoldás

A *feladat/feladatmegoldás* Ehlich és Rehbein (1986) szerint az iskolai tanítás-tanulás diskurzusban, azaz az oktatásdiskurzusban a legjellemzőbb nyelvi cselekvés. Ez az önmagában komplex cselekvési minta egy intézményen kívüli mintának intézményspecifikus változatát testesíti meg, tudniillik a problémamegoldását. Ez mindenestre fogalmilag differenciáltan értendő, nem csak általánosan kognitív pszichológiai megközelítésben. Mert a tanítás során társadalmilag már elfogadott problémamegoldásokat adnak tovább a következő generációknak – tehát nem nyitott problémákat vetnek fel és oldanak meg. A tanárok mint szaktekintélyek ezért a minta iniciátorai és végül az értékelői. Ezenkívül a tanulók a problémákat nem a gyakorlatban ismerik meg, a problémák nem közvetlenül náluk merülnek fel, hanem a tanárok indukálják azokat – ütemezésükben és részletességükben egyaránt (lehetőleg a curriculumhoz illesztve). És nem is közvetlenül találkoznak a problémával, hanem elvontan, nyelvi közvetítésen keresztül (az iskola és az iskolai kommunikáció gyakorlatidegensége). Ráadásul a társadalmi problémamegoldás közvetítésének itt rövid idő alatt, felgyorsítva kell történnie. Mindezek a szisztematikus módosulások átváltoztatják a tanulóktól elvárt problémamegoldó képességet, amely pragmatikus alapkompencia I. része, a feladatmegoldás képességévé, amely viszont a pragmatikus alapkompencia II. részét képezi. Az iskolában ugyanígy a *feladat/feladatmegoldás*ban eljátszott probléma-felismerés/ problémamegoldás szituáción keresztül mindkettő két szereplőre oszlik, a ,tudást birtokló' tanárra és a ,tanuló' gyerekre, miközben a megoldás először mint tudás raktározható, ha a tanár részéről pozitív megerősítést kap. Ily módon a tanulók szisztematikusán csak egy megoldási *kísérletet* végeznek. Mindazonáltal az insztitucionális cselekvési feltételek keretei közti nyelvi cselekvési minták a lehető legjobban aktiválják a tanulóknál a komplex tudást – különösen akkor, ha a feladat megoldására tanulói csoportok formájában történik kísérlet.



Legende

- Grenze des Handlungsmusters
- == Handlungsmuster offen für Anschließhandlung
- Symbol für den Eintritt in das Handlungsmuster
- △ Stop-Symbol
- - - - - Phasengrenze
- mentale, interaktionale und aktionale Tätigkeit
- Verlaufsrichtung
- Exothese
- - - - - nicht untersuchte Verlaufsmöglichkeiten
- ◇ Entscheidungsknoten (mit Eingang und mehreren Ausgängen)

2. ábra: A feladat/feladatmegoldás mintája (Ehlich/Rehbein 1986:16)

A rendszerszerű cselekvési folyamat, és ennyiben a cselekvési minta célra irányuló mélystruktúrája grafikusán jól ábrázolható folyamatdiagramként (flow Chart), ahol mindkét résztvevő mentális és interakciós cselekvései figyelembe vehetők.

Ehlich (1984) egy szöveges matematikafeladat példáján szemlélteti még egyszer lépésről lépésre a struktúrát.

11. A tanári kérdés

A komplex feladatmegoldás-mintával szemben a tanári kérdés egyszerűbb beszéd-cselekvés. Ezt gyakran szupportíván, támogatóan, a feladatok részekre bontásához alkalmazzák. A tanári kérdés is institutionálisan módosult formát testesít meg, vagyis a pragmatikus alapkompencia II.-höz sorolható⁶. A tanári kérdés különbözik a hétköznapi kérdéstől, ha nem is a külső formájában, de döntően más a funkciójában:

„A tanári kérdés egy, a tanításdiskurzus céljaira funkcionális kérdések (l. Ehlich 1981; Ehlich/Rehbein 1986). A valódi kérdésekhez képest itt a kérdező tudásában nincsenek olyan hiányosságok, amelyeket a kérdésre adott válaszon keresztül lehetne pótolni. A tanári kérdés sokkal inkább egy, a tanításdiskurzusra jellemző eszköz, amelynek az a célja, hogy elindítsa a tanulók gondolkodási folyamatát, illetve hogy a feladatmegoldás helyes irányába kormányozza őket.“

(Guckelsberger 2009:30)

A tanári kérdés kiindulópontja így az a tudáshézag, amelyet a tanár a diákoknál anticipál, és amelyet ki kell tölteni – méghozzá a megkérdézettek tipikus mentális keresési folyamatának aktiválásával. A hétköznapi minta ilyenén átalakításával a tanári kérdés szisztematikusan ‚taktikává‘ alakul, vagyis egy rész minta más célra való felhasználásává (Ehlich 1981). Azt az emancipatív célt szolgálja, hogy a tanulókat önálló tanulásra sarkallja⁷. Ennek előfeltétele a kielégítő előzetes tudás, amelyet a tanuló produktívan fel tud használni – a tanároknak ezt a kérdéseik feltevésékor kellően figyelembe kell venniük.

6 A tanári kérdés nem holmi, a tanár szájából elhangzott kérdés. Természetesen a tanárok is feltehetnek ‚normál‘ kérdést, vagyis részt vehetnek hétköznapi kérdés-felelet mintában, ha a tanuló többléte tudásából származó válasz a saját ismerethiányát pótolja ki.

7 Ez különbözteti meg a tanári kérdést a ‚rendezői‘ kérdéstől, amely a ‚tanári előadás‘-ban hangzik el, ahol a tanulóknak ‚kiosztott szerepek‘ is vannak (Ehlich/Rehbein 1986). Néha mindkét cselekvést hamisan értelmezik. A rendezői kérdés esetében a Guckelsberger által kifejtett

Irodalom

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=12/TTL=7/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3ETübingen:Niemeyer>.
- Bredel, Ursula (1999): *Studie zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=14/TTL=20/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3ETübingen:Stauffenburg-Verlag>.
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Kiadó) (1981): *Dialogforschung*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=1/TTL=50/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EDüsseldorf:Schwann,334-369>.
- Ehlich, Konrad (1983): *Alltägliches Erzählen*. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Kiadók): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart et al: Kohlhammer, 128-150.
- Ehlich, Konrad (1984a): *Sprechhandlungsanalyse*. In: Hoffmann, Ludger (Kiadó): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage 2010. Berlin: de Gruyter, 242-257.
- Ehlich, Konrad (Kiadó) (1984b): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1987): *Kooperation und sprachliches Handeln*. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Kiadók): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17-32.
- Ehlich, Konrad (2000): *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*. In: *German as a Foreign Language (GFL)* 1/2000. www.gfl-journal.com (Letölve: 2011.05.08).
- Ehlich, Konrad (2005): *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: Ehlich, Konrad (Kiadó) (2005a): 11-75.
- Ehlich, Konrad (Kiadó) (2005a): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. *Bildungsforschung* 11, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (Letölve: 2011.05.09).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): *Sprachaneignung – Prozesse und Modelle*. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadók) (2008a): 9-34.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadók) (2008a): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. *Bildungsforschung* 29/1, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letölve: 2011.05.10).
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadók) (2008b): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* – *Bildungsforschung* 29/2, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Letölve: 2011.05.10).

- Ehlich, Konrad (2009a): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Kiadók): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=13/TTL=3/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EMünster>: Waxmann. FörMig-Edition, 15-24.
- Fienemann, Jutta (2006): *Erzählen in zwei Sprachen: diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. Münster: Waxmann.
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (Kiadó) (1984b): 223-249.
- Garlin, Edgardis (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb: sprachlich handeln – sprachprobieren – Sprachreflexion: eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Erweiterte Auflage*. Münster et al.: Waxmann.
- Graßer, Barbara/Redder, Angelika (Nyomtatás alatt): Schüler auf dem Weg zum Erklären. In: Wieler, Petra/Hüttis-Graff, Petra (Kiadók): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grieffhaber, Wilhelm: Homepage: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/index.html> (Letölve: 2011.05.10).
- Grieffhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien Teil 1 und 2. Jerewan*: Armenischer Deutschlehrerverband. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (Letölve: 2011.05.10)
- Grieffhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lerner-sprachenanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (Letölve: 2011.05.12).
- Grieffhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage für Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Kiadó): *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=1/TTL=4/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EFreiburg> im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: eine Einführung*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=4/TTL=1/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EDuisburg> : Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter – allgemein und am Beispiel einer Lagebeschreibung in der ersten Klasse. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (Kiadók): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 21-42.
- Guckelsberger, Susanne (Nyomtatás alatt): Raumdarstellung im Diskurs: Kindliche Schulwegbeschreibungen. In: Schubert, Christoph/Schöberl, Teresa (Kiadók): *RaumTextel/TextRäume: Sprachwissenschaftliche Studien zur Verortung im Diskurs*. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Kiadó) (1984b): 55-66.
- Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Kiadók): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-28.

- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Kiadó) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln: zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=8/TTL=3/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EMünster> et al.: Waxmann.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich: eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=2/TTL=1/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EMünster> et al.: Waxmann.
- Kügelgen, Rainer von (1994): *Diskurs Mathematik: Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=11/TTL=1/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3EFrankfurt> am Main et al.: Lang.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa/Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadó) (2008b): 171-201.
- Leimbrink, Kerstin (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Mit Videobeispielen auf CD*. <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/SET=3/TTL=1/MAT=/NOMAT=T/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl%3ETübingen>: Stauffenburg.
- Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Kiadó) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Prestin, Maike (2011): *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten – Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*. Dissertation: Universität Hamburg (München: iudicium).
- Redder, Angelika (1985): Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge. In: Rehbein, Jochen (Kiadó) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 222-240.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (Kiadó): „Effektiv studieren“ Texte und Diskurse in der Universität. OBST Beiheft 12.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln I – III. In: Japanischer Germanistenverband (Kiadó): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9-67. – I: Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele, 9-24; II: Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – Sprachgeschichtliche Rekonstruktion, 25-44; III: Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln, 45-67.
- Redder, Angelika/Schwippert, Kurt/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad (2010): *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. ZUSE: Diskussionspapier 1. www.zuse-hamburg.de (Letölve: 2011.05.10).
- Rehbein, Jochen (1982): Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, Karl-Heinz (Kiadó): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Düsseldorf: Schwann, 225-281.

- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Kiadó) (1984b): 67-124.
- Rehbein, Jochen (1985): Zur Zweisprachigkeit türkischer Schüler. Ein Bericht über Untersuchungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit türkischer Schüler im ehemaligen Krefelder Grundschulmodell. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 25, 265-279.
- Rehbein, Jochen (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Kiadó): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113-172.
- Rehbein, Jochen (2007) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Meng, Katharina/ Rehbein, Jochen (Kiadók): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 393-459.
- Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadók) (2008b): 163-169.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Sprachverständnis, Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit – Zur Konzeption von HAVAS 5. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachdiagnostik/7.pdf> (Letölve: 2011.05.12)
- Sirim, Emran (2008): Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadók) (2008b): 227-253.
- Soultanian, Nataliya; Mihaylov, Vesselin/Reich, Hans H. (2008): Russisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Kiadók) (2008b): 203-225.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Nyelvi készségek a célnyelvben

Maud Gistedt/Tore Otterup

(angolból magyarra fordította)

1. Bevezetés

Minden gyerek lingvisztikai képességekkel lép be az iskolába, amelyek segítségével az informális szituációkban, például otthon a családban vagy a vele egykorúakkal és a közvetlen környezetében lévő más emberekkel kommunikálni tud. Vigotszkij szerint (1986) a hétköznapi nyelv fogalmi koncepciói spontánul fejlődnek ki a beszélgetések és a játék során. Ezenkívül a gyerekek magukkal hozzák az iskolába a saját kulturális hátterüket is. A tanítás során szembesülnek újabb lingvisztikai szituációkkal, amelyek más követelményeket állítanak a nyelvi kompetenciáik elé, mint amilyeneket eddig megszoktak.

Ez az akadémikus nyelv olyan struktúrákra épült, amelyek arra alakultak ki, hogy a világot tudományos módon megértsük és megmagyarázzuk. Bár a tudományos nyelv alkalmazkodott az iskolához, mégis jelentősen különbözik a mindennapi nyelvtől. Az iskolában a tanulóknak különféle nyelvi koncepciókat és szakkifejezéseket kell formális szituációkban megtanulniuk (Skolverket 2011). Ezeknek a fogalmaknak a megértése másként történik, mint a mindennapi nyelvben tudat alatt és spontánul fejlődő fogalmaké. Hosszabb időt vehet igénybe, míg a tanulók egy fogalmi koncepció teljes jelentését megértik, különösen, ha absztrakt koncepciókról van szó.

A nyelvi készség két típusa

Skutnabb-Kangas, a többnyelvűség kutatója már az 1970-es években arról számolt be, hogy Svédországban a finn bevándorlók gyermekei, akik finnül és svédül egyaránt folyékonyan beszéltek, az iskolában a koruknak megfelelő szaktárgyi órákon mégis megértési nehézségekkel küzdöttek. Skutnabb-Kangas azt nevezte meg okként, hogy a tanulók még nem érték el azt a nyelvi szintet, amelyre a szaktárgyak tanulásához szükségük lenne. Skutnabb-Kangas rávilágított, hogy hangsúlyt kellene fektetni a hétköznapi nyelv és a tanuláshoz szükséges nyelv közötti különbségtételre. Az első alkal-

mas a mindennapi beszélgetések folytatására és a játékra, a második segítségével viszont a tanuló tudásra tesz szert, következtetéseket von le, általánosít, analizál, interpretál és értékkel. Ha a tanulóknak nincs alkalmuk, hogy elsajátítsák az iskolához szükséges nyelvet, akkor nem tudnak mit kezdeni az iskolai tantervekben kijelölt témákkal (Sellgren 2005).

Az évek során ennek a nyelvi készségnek a két típusát különböző elnevezéssel látták el. Az a nyelv, amelyet a játék során és a hétköznapi beszélgetésekhez használnak a gyerekek, a *playground language* (játsszótérnyelv, Gibbons 1993), illetve az *everyday language* (hétköznapi nyelv, Gibbons 2002; Schleppegrell 2004) nevet kapta. Cummins a *Conversational Language Proficiency* vagy a *Basic Interpersonal Communication Skills* (alapvető kommunikációs készségek, gyakran a *BICS* mozaikszóval rövidítve) fogalmat használja. Azt írja, hogy a gyerekek a BICS nyelvi kompetenciát két év alatt képesek az első nyelv szintjén elsajátítani. <esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>

Az iskolai tanulásra alkalmas nyelvet, amely *classroom language*-ként vagy *school related registers*-ként (Gibbons 1993, 2002) is ismert, Cummins *Cognitive Academic Language Proficiency*-nek (rövidítve CALP) nevezi (Sellgren 2005).

A két nyelvtípus közötti különbség viszonylag csekély, és a következő kulcsszavakkal jellemezhető: *kontextuális segítség*, *kognitív komplexitás* és írott nyelvi készségek (Hajer 2010:32)

A kontextuális segítség

A mindennapokban a beszélgetések olyan eseményekről folynak, amelyek a közvetlen közelünkben játszódnak le. Gyakran aktuálisan megélt dolgokról van szó. Az emberek tapasztalatokat cserélnek ki egymással, példákat hoznak, kérdeznek vagy megmutatják, amire éppen gondolnak. A kontextuális segítség igen jelentős.

A tanítás során gyakran olyan elvont témák állnak a középpontban, mint a kémiai reakciók, a biológiai folyamatok vagy a történelmi események. A tanulók rendelkezésére a tanáraik segítségével, információkkal teli szövegek és ábrák állnak, hogy kialakíthassanak maguknak egy koncepciót. Gyakran az iskolában kevesebb lehetőség adódik arra, hogy az anyag megértéséről egymással beszéljenek, mint a hétköznapi helyzetekben. Olyan nyelvel dolgoznak, amely nem kontextusba ágyazott, és a tanulók kevés olyan utalással találkozhatnak, amelyek a tartalmat megvilágítanák (Hajer 2010:32).

Kognitív komplexitás

Az iskolai nyelv sok szempontból kihívást jelent. Elvontabb, és sok olyan szakki-fejezést tartalmaz, mint a *politikai viszonyok*, a *demokrácia* vagy az *igazságosság*. A tanulóknak meg kell tanulniuk teljesíteni ezeket a kognitív elvárásokat. Ide tartozik például a tudás elrendezése, a logikai kapcsolatok létrehozása, a folyamatok megmagyarázása, az információk kritikai vizsgálata és a következtetések levonása. Mindeközben a tanulók konfrontálódnak az absztrakt szókinccsel, amely szókapcsolatokból, hosszú szavakból áll. Azonkívül vannak bizonyos fajta viszonyyszavak, mint például a *következésképpen*, az *ilyen mértékben* vagy az *ennek következtében*, amelyeknek a használata nehéz (Hajer 2010:33).

Írott nyelvi készségek

A tanítás során a legtöbb információ írott szövegeken keresztül jut el a tanulókhöz, akiknek az íráskészségét saját szövegek írásával kell fejleszteniük és a számonkéréseken bizonyítaniuk. Eközben reflektálniuk kell bizonyos módon a saját nyelvükre, amihez nem szoktak hozzá a hétköznapi nyelvhasználat során. Olyan nagyobb és szakkifejezéseket tartalmazó szókincsre van szükségük, amely a mindennapi nyelvhez képest teljesen más szintaktikai jellemzőkkel bír (Hajer 2010:33f.).

2. Mennyi idő kell egy új nyelv megtanulásához?

A legtöbb kétnyelvűség-kutató egyetért abban, hogy elég hosszú időbe telik egy második nyelv megtanulása. A mindennapi nyelvvel informális helyzetekben lépünk kapcsolatba, amelyet kedvező körülmények közt egy vagy két év alatt lehet megtanulni. Az iskolai tanulásra alkalmas nyelv elsajátításához lényegesen több időre van szükség. Egy terjedelmes amerikai tanulmány (Collier 1987) azt mutatta ki, hogy négytől nyolc évig tarthat, míg az életkornak megfelelő akadémiai nyelvi szintet (CALP) eléri a nyelvtanuló. Minél később kezdődik a második nyelv tanulása, annál hosszabb időre van szükség rá. A leghosszabb időre azoknak a tanulóknak van szükségük, akik tizenkét éves vagy annál idősebb korban kezdenek tanulni. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az idősebb gyerekeket már magasabb iskolai követelmények elé állítják.

Mennyi idő szükséges, hogy az iskolai tárgyak tanulásához az első nyelv szintjét elérjék a tanulók?

A tanulás megkezdése	Átlagosan szükséges idő
5-7 év	3-8 év
8-11 év	2-5 év
12-15 év	6-8 év

(*Collier 1987*)

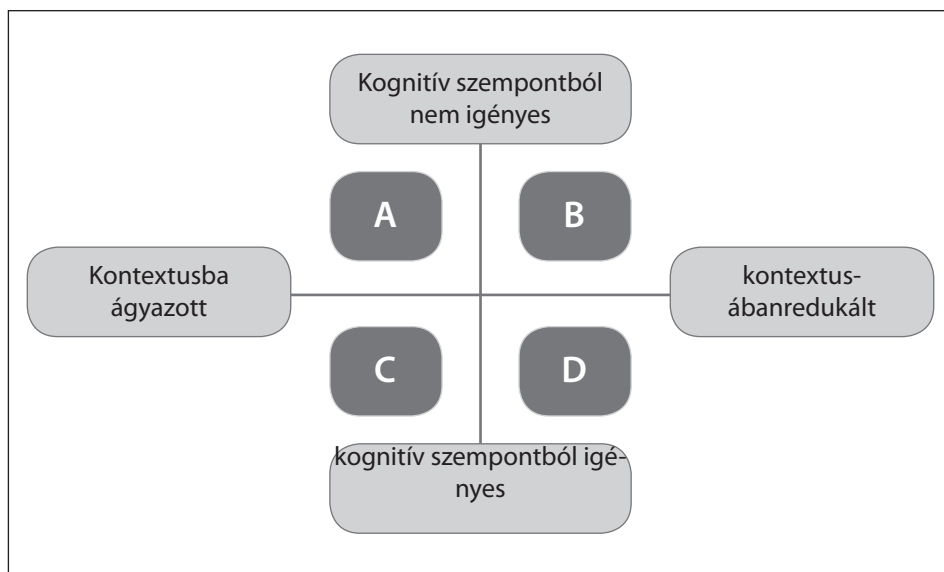
A nagy időintervallum az iskolába lépés életkorával, de a képzettségi háttérrel, az első nyelvben elért készségekkel, a világról való tudással és a motivációval is magyarázható.

3. A kognitív és kontextuális követelmények

A tanítás során a második nyelvet tanulók olyan nyelvvel konfrontálódnak, amely különbözik a mindennapi nyelvtől. A különböző iskolai tevékenységek a tanulók nyelvismeretét sokféle követelmény elé állítják, és az iskolai sikerek attól függenek, hogy képesek-e sajátítani az iskolai tanuláshoz szükséges nyelvet. Cummins felállított egy modellt (ld. 1. ábra), amely a nyelvi készségekkel szemben támasztott különböző elvárásokat két dimenzióban írja le: egyfelől abban a térben, amely a kognitív szempontból nem igényestől a kognitív szempontból igényesig ível, másfelől abban, amely a kontextusba ágyazottól a kontextusában redukáltig tart. (esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm)

Ez a modell bepillantást nyújt a tanároknak abba, hogyan ítélik meg azokat a kognitív elvárásokat, amelyeket az iskola a tanulókkal szemben támaszt, hogy a tanításukat a tanulók helyzetéhez igazíthassák. Kognitív szempontból nem igényesek azok a feladatok, amelyek esetében a tanulóknak kevés új információval kell megbirkózniuk, és amelyek a tapasztalataikra és a szaktudásukra alapulnak (Sellgren 2010; Viberg 2002). Kognitív szempontból igényesek viszont azok a feladatok, amelyek problémamegoldást és új információkkal való szembesülést igényelnek. Ezenkívül olyan nyelvi szintet várnak el, amelyet a tanulók esetleg még nem értek el. És nincs más segédeszköz, csak maga a nyelv (esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm).

A kontextusba ágyazott feladat sok vizuális és verbális információval segíti a megértést; segítségül szolgálhatnak például az ábrák vagy a megértést ellenőrző kérdések (esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm). Egy kontextusában redukált feladat ese-



1. ábra: A kontextuális segítség mértéke és kognitív részvétel foka a kommunikatív tevékenységek során (Cummins 1996).

tében nem állnak rendelkezésre támogató szövegösszefüggések, és egyes egyedül a nyelvre támaszkodik (Viberg 2002).

Egy feladat többé-kevésbe lehet kontextusba ágyazott vagy kognitív szempontból igényes. A tanításkor az a fontos, hogy tisztában legyünk a különböző tantárgyak nyelvi elvárásaival. Minden tanulót belső és külső tényezők befolyásolnak. Szignifikáns belső tényezők azok a tapasztalatok, amelyeket a tanuló az adott tantárgy tanulása során összegyűjtött, továbbá a motiváció, a kulturális szerep vagy az érdeklődés, amely megkönnyíti a tanulást. Kontextuális segítséget jelenthet, ha ismerős feladatot kap a tanuló, és az első nyelv fontos szerepet játszik. A külső tényezők, amelyek kontextuális segítséget nyújthatnak, például az interakciós lehetőségek és konkrét munkaanyag használata (Sellgren 2010:210).

Kezdőknek feladatot először csak akkor lehet adni, ha azok kognitív szempontból nem igényesek és kontextusba ágyazottak (A). A következő lépésben a tanuló kaphat kognitív szempontból igényesebb, de még kontextusba ágyazott (B) feladatot. Ahhoz azonban, hogy egy többnyelvű tanuló sikert érjen el az iskolában, képesnek kell lennie a szaktárgyi tanítás során olyan feladatokat is megoldani, amelyek kognitív szempontból igényesek is, és kontextust tekintve redukáltak (D). Ezért olyan fontos a tanár szerepe (Löthagen/Lundenmark/Modigh 2008). Fennáll annak a veszélye, hogy a tanítás

színvonala túl alacsony kognitív szempontból, a tanulók intellektusa nem kap elég ösztönzést, s a folyamat unalmassá válik. De megtörténhet az is, hogy a feladat túl elvont, és a tanulók emiatt veszítik el az érdeklődésüket és az önbizalmukat (Löthagen et al. 2008).

A nyelvi és a szaktárgyi tudás úgy gyarapodik a legjobban, ha a tanulók olyan feladatokat kapnak, amelyek kognitív szempontból igényesek, és sok kontextusbeli támogatást adnak. Ez a tétel *scaffolding* néven ismert (Sellgren 2010:210).

4. A szókincs és a szótanulás

A szókincs a lingviztikai készségek közé tartozik, amelyet egész életünk során tanulunk (Viberg 2002:35). Ennek különféle okai vannak. Először is: minden individuum más. Másodszor: nagyon nehéz elméletben megítélni, hogy egy gyerek vagy egy fiatal mennyire képes megfelelő szavakat használni, és különböző kritériumok vannak arra, mi számít azonos vagy más szónak (Viberg 2002).

Az iskolát megelőző időszakban a gyerekek szókincse gyorsan növekszik; általában egyetértés van abban, hogy az iskolakezdekéskor a szókincs 8.000 és 10.000 szó között van. Az iskolai években a szókincs körülbelül 3.000-tól 4.000 szóig növekszik évente, és elsősorban a passzív szókincs fejlődik. A további iskolai tanulmányokban mintegy 25.000-30.000 szó szükséges ahhoz, hogy egy tankönyv tartalmát a tanuló megértse (Viberg 2002).

A második nyelvet tanulóknak tehát ahhoz az alapszókincshez, amelyet a többiek, akiknek az az első nyelvük, már ismernek, egyidejűleg kell megtanulniuk sok ezer szót, amely a további iskolai tanulmányokhoz tartozik.

A szavakat általában öntudatlanul és indirekt módon különböző szóbeli és írásbeli kontextusban tanuljuk. Az iskolában a gyerekeknek tudatosabban és koncentráltabban kell dolgozniuk ahhoz, hogy a szavak jelentését megértsék, és a későbbi alkalmazási lehetőségeiket megtanulják (Enström 2010).

Létezik legalább három, különféle módszer, hogy az iskolában a tanulók szavakat tanuljanak: *kontextusban való tanulás, szótár segítségével való tanulás és a tanítás során történő tanulás.*

- *A kontextusban való tanulás* azt jelenti, hogy a szavakkal a tanuló azok természetes környezetében találkozik, többször hallja őket, és végül megismeri valamennyi jelentésüket, használatukat és szókapcsolataikat.

- *A szótár segítségével való tanulás*sal többek közt leellenőrizhető, hogy a helyes jelentést szűrték-e le a kontextusból a tanulók. Utána lehet nézni a szinonimáknak, és meg lehet tudni, hogyan épülnek fel a szavak és a mondatok.
- *A tanítás során történő tanulás*nál a gazdag szókinccs kialakításának a felelőssége azoké a tanulóké, akiknek a saját útjukat kell megtalálniuk a szókinccsük kialakítására. A tanárookra az a feladat hárul, hogy a szókinccset úgy mutassák be és úgy szervezzék, hogy azzal megkönnyítsék a szótanulást (Enström 2010:30).

A második nyelven való jó kommunikációhoz szükséges továbbá bizonyos lingvisztikai ismeretek elsajátítása is ahhoz, hogy a tanulók az iskolai tantervben előírányzott témákat meg tudják tanulni – ami a második nyelv tanításának fő célja. Saville-Troike (1984) egy tanulmányban rámutatott, hogy a természet- és társadalomtudományoknál elsősorban a verbális és konceptuális képességek fontosak. A szóbeli kommunikációs készségek és a nyelvhelyesség sokkal kisebb szerepet játszik.

Saville-Troike (1984) szerint az iskolai tantervben előírányzott témákhoz szükséges nyelvi képességek a következők:

- A szókinccs az egyetlen jelentős tényező az iskolai sikerhez.
- A nyelvtani pontosság viszonylag elhanyagolható.
- A jó kommunikatív készségek nem garantálják a sikert.
- Ha a tanítás során felhasználják az első nyelvet, az pozitívan befolyásolja a fogalmak tanulását, még azoknál is, akiknél az ellenőrzés a második nyelven történik.
- Nagy egyéni különbségek vannak tanuló és tanuló között.
(Viberg 2002)

Milyen gazdagnak és milyen tartalmúnak kell lennie a migráns tanulók szókinccsének?

A második nyelvet tanulók dupla terhelés alatt állnak, amikor az iskolában szövegeket olvasnak. Meg kell érteniük a tartalmat is, meg a nyelvet is. Ezenkívül a kulturális háttérük más, ami megnehezíti sokuk számára, hogy megértsék és interpretálják a tankönyvek tartalmát (Löthagen et al. 2008).

A nyelvkönyvek gyakran nehezen érthetőek, bár nem elsősorban a szakkifejezések jelentik a legnagyobb akadályt, hiszen azok valamennyi tanulónak egyformán újak. A legnehezebben érthető szavak egy általános elvont szakkönyvi szókinccs részei. A tanárok legtöbbször abból indulnak ki, hogy ezek a szavak minden tanuló előtt ismertek,

és ezért nem magyarázzák meg őket. Jó példák erre a szókincre az *adekvát*, a *szubsztancia* vagy a *konstatál* szavak.

Egyéb szavak és mondatok, amelyek problémát jelenthetnek, az olyan idiomatikus kifejezések, mint a metaforák, szólások, kollokációk vagy az a sok más szó, amelynek egyidejűleg van köznapi (alapnyelvi) és absztrakt (szaknyelvi) jelentése. A *rymma* svéd szó például jelentheti azt, hogy ‚menekülés‘ és hogy ‚tartalmaz‘ (matematikai standard-kifejezés a svédben, amelynek a jelentése a legtöbb tanulónak új).

A metaforák megértésének képessége az iskolai évek alatt felerősödik (Viberg 2002). Sok hétköznapi kifejezés metaforikus. A hellyel kapcsolatos fogalmakat például gyakran metaforikusan használjuk: *Mélyre süllyedt*. Sok olyan szó, amellyel hőmérsékletet írunk le, gyakran metaforikusan érzelmek ábrázolására szolgál: *hűvös mosoly*.

Más konvencionális kifejezések, amelyek megértési problémákhoz vezethetnek, szólások. Egy szólás két vagy több szóból áll, és a jelentése nem vezethető le a szavakból vagy azok jelentéséből (Sköldbberg 2004). Példák a szólásokra: *Szabad kezet kap*.

A frazeológiai kifejezések egy csoportja kollokáció, vagyis a szavak kombinációja, amelyek, ha gyakran együtt jelennek meg, többé-kevésbé összetartoznak, és különleges jelentést kapnak.

A tanítás során gyakran egyes szavak és azok általános jelentése kap hangsúlyt, és nem a mondatban elnyert speciális jelentésük. A tanulók a németben például megtanulják a *ziehen* (húzni, vonni) ige jelentését, de nem tanulják meg feltétlenül a hozzá tartozó olyan nyelvspecifikus kifejezéseket, mint *sich zu etwas hingezogen fühlen* (vonzódni valamihez), *einen Schlussstrich ziehen* (lezár valamit), *Schlussfolgerungen ziehen* (végkövetkeztetést von le) vagy *ein Gehalt beziehen* (fizetést kap). A szavak tanulása tehát nagyon komplex folyamat, és a tanárok feladata, hogy a tanulónak megtanítsák a szótanulás megfelelő stratégiáját.

Irodalom

- Enström, Ingegerd (2010): *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Löthagen, Annika/Lundenmark, Pernilla/Modigh, Anna (2008): *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Second language acquisition – essential information: esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm (Letölve: 2011.06.2011)
- Sellgren, Mariana (2005): Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. In: Axelsson, Monica/Rosander, Carin/Sellgren, Mariana: *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolverket (2011): *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Sköldberg, Emma (2004): *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. (Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 31.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Viberg, Åke (2002): Andraspråksinläring i olika åldrar. In: Cerú, Eva (Kiadó): *Svenska som andrsspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Ed. and trans. A. Kozulin. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nyelvtipológia

Tore Otterup/Maud Gistedt

(A rövidített változatot átdolgozta: Sabine Wilmes és Tatjana Atanasoska, Bozen.

Németből magyarra fordította.)

E helyütt Maud Gistedt és Tore Otterup eredeti tanulmányának egy változatát olvashatják. A szerzők részletes összehasonlítást végeztek a svéd és az arab nyelv között azoknak a tanároknak a számára, akik a svédet második nyelvként tanítják.

Mivel a svéd nyelv struktúrája nem könnyen érthető a német, az angol, az olasz, a magyar vagy bármely más nyelv szemszögéből, szeretnénk itt Önöknek két internetes oldalt ajánlani, amely hasonló vállalkozást végez.

De miért is van szükségük a tanároknak nyelvtipológiai ismeretekre?

Ha Önök például egy svéd szöveget egy némettel összehasonlítanak, azt fogják megállapítani, hogy az egyes szavak szempontjából, de a struktúrák szempontjából is sok a hasonlóság.

Ez azért van így, mert e két nyelv genetikusan rokon egymással. Ami azt jelenti, hogy közös az eredetük. Mindkettő, a svéd is, és a német is, germán nyelv. A germán nyelvek, mint például az angol, a holland, a dán, a fríz vagy a norvég, a szintaxisukban, a szemantikájukban és a fonológiájukban sok hasonlóságot mutatnak.

Ha ellenben egy germán nyelvet összehasonlítanak a kínaival, sokkal kevesebb hasonlóságra fognak bukkanni, mivel ezek a nyelvek nem rokon nyelvek.

A nyelvtipológia a nyelvek struktúrájával foglalkozik, osztályozza a nyelveket (pl. Croft 1990). A nyelvtipológia azt vizsgálja, milyen a szórend az egyes nyelvekben, van-e névelő, vagy nincs, az előljárósók a főnév előtt vagy mögött állnak-e (ez utóbbi esetben névutókról és nem előljárósókról beszélünk), hogy a nyelvben jellemzően több-e a mássalhangzó, vagy inkább a magánhangzók dominálnak, és még sok egyéb.

A tanárok számára nagyon hasznos, ha strukturális ismereteik vannak a tanítványaik nyelvéről. Nem szükséges megtanulniuk és beszélniük minden nyelvet, de a nyelv struktúrájáról sok mindent megtudhatnak.

A német nyelvterület számára szeretnénk ajánlani Önöknek egy internetes oldalt, amelyet az osztrák Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium működtet, és segítséget jelent a fent említettekhez: röviden és velősen megvilágítja a nyelvek közötti különbségeket.

Jelenleg a következő nyelvekről találhatunk ott fejtegetéseket: német mint második nyelv, albán, arab, bosnyák/horvát/szerb, bolgár, francia, macedón, osztrák jelnyelv, lengyel, portugál, romani, román, orosz, szlovák, szlovén, cseh, török és ukrán.

Az oldalakat folyamatosan bővítik, és nagyon hasznos segítségként működnek.

Az oldalakat a következő internetes cím alatt érhetik el: www.sprachensteckbriefe.at

Hasonló oldal angolul: www.omniglot.com.

A nyelvvelsajátítás fokozatai

Franziska Plathner

(németről magyarra fordított)

A legtöbb idegennyelv- vagy másodiknyelv-tanár ismeri a következő helyzetet: Az új anyagrészt, amelyet a nyelvtanórán átvettek, néhány, a tanár által irányított gyakorlat után a tanulók látszólag megértették, és úgy tűnt, az új tudás megszilárdult. Ám ha egy bizonyos idő elteltével a tanárok újra rákérdéznek erre a nyelvtani anyagra, vagy megfigyelik a tanulók nyelvhasználatát, a gyakorlatok során olyan jól elsajátított szabályoknak alig látni nyomát. Különösen a második nyelvet tanulóknál figyelhető meg ezek a 'visszaesések', akik csak a beiskolázást követően ismerkednek a tanítás nyelvével, és gyorsan kellene beérniük az anyanyelvi osztálytársaik fejlettebb nyelvi szintjét. A tanárok ilyen helyzetekben azon töprengenek, jobban beválnának-e más magyarázási módszerek, vagy hogy még több gyakorlat talán jobb eredményhez vezetett volna, esetleg egyszerűen a tanulók felfogóképességén múlhatott-e a dolog, vagy a nyelvtanítás nem érte el a kívánt célját. Előfordulhat az is, hogy az anyag túlságosan nehéz volt, és a tanulók számára még nem érthető.

Ilyen és hasonló kérdések mindig is felmerültek, amióta nyelvtanítás létezik, és sok éve már szilárd helyük van a nyelvtudományi kutatásokban. És legalább olyan gyakran, amilyen gyakran az elmúlt években a nyelvoktatás módszerei és elméletei változtak, megjelentek a nyelvtudományban új elgondolások, teóriák és hipotézisek arról, hogyan működik az emberi nyelvtanulás. A nyelvtudomány legfontosabb elméletei gyakran a nyelvoktatás módszereire is hatást gyakoroltak, oly módon, hogy a nyelvtanítás didaktikájában új tanítási eljárások fejlődtek ki, amelyeket az iskolában alkalmaztak, és ma is alkalmaznak. Ha pontosabb ismereteink lennének a nyelvi fejlődésről és feldolgozásról, és lenne néhány többnyelvűség-kutatótól származó elmélet, ezzel a tudással kifejleszthetők lennének a nyelvoktatás optimális módszerei. Létezik egy olyan elmélet, amely a nyelvtudományból kiindulva az iskolára koncentrál, de nyelvdiagnosztikát is érint. Ez az elmélet Manfred Pienemann úgynevezett tanulhatósági elmélete (*Processability Theory*).

1. A ‚folyamatjelleg elmélet‘ (Processability Theory)

Pienemann-nak ez az elmélete 1998-ban keletkezett, és a kutató saját kutatási tapasztalataira valamint más nyelvtudósok felismeréseire támaszkodik. Az elmélet egy fontos, a nyelvtanuló nyelvi fejlődését magyarázó modellhez tartozik a modern két-nyelvűség-kutatásban, amellyel megragadható a nyelvi folyamat valamennyi eleme – az egyes szavak használatától a komplex mondatok produkálásáig.

A tanulhatósági elmélet egyik fontos alapgondolata annak az elfogadása, hogy a nyelv feldolgozása és produkálása az agyban úgy működik, mint egy lépésről lépésre történő folyamat – nagyon hasonlóan a számítógép működéséhez. Alapvető jelentőségű azoknak a különböző tanulmányoknak az az eredménye is (később még részletesebben visszatérünk rájuk), hogy a könnyebb struktúrák elsajátítása mindig meg kell, hogy előzze a nehezebb struktúrák tanulását, a fordított sorrend, vagyis a nehezebbtől a könnyebb felé egyenesen kizárható. A nyelvtanulás ezen általános feltételeiből a két-nyelvűség-kutatás művelői többek közt azt a következtetést vonták le, hogy a második vagy az idegen nyelvek elsajátításakor vannak bizonyos tanulási szintek, amelyeken a tanulónak szisztematikusan és meghatározott sorrendben végig kell menniük. Pienemann a taníthatósági/tanulhatósági elméletben ezért a tanuló nyelvi fejlődését olyan folyamatnak tekinti, amelyet kognitív történések határoznak meg. Ezek a kognitív struktúrák fokozatosan fejlődnek, és meghatározzák azt, hogy a tanulók milyen nyelvi tartalmakkal képesek megbirkózni.

A következő fejezetekben olyan tanulmányokat és hipotéziseket mutatunk be közelebbről, amelyek megelőzték a taníthatósági/tanulhatósági elméletet, és annak megalapozásául szolgáltak.

2. A köztes nyelv és e jelenség tulajdonságai

„Every learner builds up his or her own grammar“ – ‚minden tanuló a maga nyelvtanát alakítja ki‘. Pienemann (1989:53) e mondatának igazságát könnyen beláthatjuk, ha összehasonlítjuk egy osztályon belül a nyelvtanulók kompetenciáit. Míg például egyes tanulók különösen jól használják a névelők ragozott formáit, másoknak jobban megy az igeidők helyes használata. Ám Pienemann állítása mögött sokkal több húzódik meg, mint a nyilvánvaló különbségek a nyelvi kompetenciákban. Sokkal inkább arról a tényről van szó, hogy általában a nyelv, a nyelvtan pedig különösképpen nem ‚ültethető‘ be kívülről az emberi fejekbe nyelvi órákon vagy tréningeken, hanem a nyelvtan-

nulás jelentős részben olyan kognitív folyamat, ahol a nyelvi input nyomán minden tanulóban önállóan és saját szabályok szerint ,növekedik'. Ha valaki nyelvet tanul és közben a maga nyelvtanát konstruálja, a ,növekvő' nyelv beszélése közben hibákat ejt. Minél többet használja vagy próbálgatja a nyelvet, annál inkább fogynak a hibák, és a helyükbe valószínűleg új, kezdetben megint hibás alakok kerülnek.

A nyelvtanulók így haladnak mindig – függetlenül attól, hogy az első vagy a második nyelvet tanulják – a csekély nyelvtudás felől az első nyelvet beszélők fejlett nyelvi kompetenciái felé. A még hibás és hiányos nyelv számára, amelyet a nyelvtanulók a tanulási folyamatuk során használnak, Larry Selinker 1972-ben hozta létre a nyelvtudományban még ma is használatos az *interlanguage* vagy az *interim* nyelv központi fogalmát. Ez alatt olyan ,köztes nyelvet' ért, amely elsősorban a második nyelv tanulás során az első nyelv és a tanulandó második között mintegy hídként funkcionál. A köztes nyelv legszembeütőbb sajátossága a célnyelv szempontjából azonban nem a hibássága, hanem sokkal inkább a szisztematikus felépítése és rugalmassága a nyelvhasználat során szerzett új tapasztalatokkal szemben. Ezek a hibák azonban nem a kevés tanulás jeleként tekintendők, hanem Selinker munkatársa és az *interlanguage* hipotézis előkészítője, Stephan P. Corder (1967) szerint sokkal inkább annak a jelei, mit tudnak és mire képesek már a nyelvtanulók a tanulási folyamatuk éppen aktuális szintjén. De miként értelmezhető ez a vélt ellenmondás? A nyelvtudományi kutatások legáltalább két magyarázattal szolgálnak erre a kérdésre.

A hipotézisek ellenőrzése

Az egyik magyarázat: a kétnyelvűség-kutatásban Selinger felismerései óta többek között feltételezik azt, hogy a tanulók az új nyelvet részben oly módon építik fel magukban, hogy a már meglévő nyelvtudásukra támaszkodva a célnyelv működésére saját maguk által kreált szabályokat hoznak létre, és azokat aztán tesztelik. Ezek a szabályok nem feltétlenül helyesek kezdetből fogva. A németet tanulók például párbeszédekben olyan mondatokat alkotnak, mint *„Meine Schuhe sind flächer als deine.“*; majd pedig konfrontálódnak a hallgatójuk által használt helyes középfokú alakkal (*flacher*). Ezt követően ideális esetben a nyelvtanuló korrigálja magában a saját szabályát a középfok képzéséről, tudniillik hogy bár vannak a belső umlautos alakok, mint az *alt – älter*, *lang – länger* oder *groß – größer*, de tudatosítja magában, hogy akadnak kivételek, és mindjárt meg is jegyez egyet. Ez azt bizonyítja, hogy a próbálkozás és a hibák elkövetése elengedhetetlen része a nyelvtanulásnak, amelynek során a tanulók a hallgatóik reakciói nyomán felülvizsgálják a feltételezett szabályaikat, és alkalmasint ki is javítják

azokat. Az olyan hibás formákon, mint a ‚flächer‘ ugyanakkor a nyelvtani szabály elsajátítását és szisztematikus használatát is lemérhetjük, mivel így látszik az, hogy a tanuló a fokozási rendszert megismerte, és bizonyos mértékig már megértette. A köztes nyelv hibái tehát nagyrészt¹ a különleges nyelvi jelenségek első megértéseként és észleléseként interpretálhatók, és azt jelzik, hogy a nyelvhasználók már rendelkeznek bizonyos tudással.

A természetes rendezés (Natural Order) hipotézise

A másik magyarázat: Több, például az angol, német vagy francia nyelv második nyelvként való tanulásáról szóló tanulmány kutatási eredményei hasonlóképpen alátámasztották a hibáknak a meglévő nyelvi kompetenciák jeleként való interpretációját. Ezek a tanulmányok a nyelv emelkedő elsajátítási szintjének kérdésével foglalkoznak.

Németországon belül ebben a témában a legismertebb és legkorábbi tanulmányok közé tartozik a ZISA²-csoport kutatási projektjének több tanulmánya, amelyek 1979 és 1984 között keletkeztek. Clasen, Meisel és Pienemann kutatók azt mutatták ki, hogy román nyelveket beszélő kísérleti alanyaik a német nyelv bizonyos szintaktikai struktúráit valamennyien nagyjából azonos sorrendben sajátították el. (Részletesebb adatok ehhez a következő, *A német nyelv elsajátításának szintjei* című fejezetben található)³. A német nyelvi struktúráinak elsajátítása során, például a névelők és a főnevek kongruenciája vagy a prepozíciós szerkezetek esetrelációjának tanulásakor viszont a tudósok alig tudtak párhuzamos folyamatokat megállapítani a vizsgálat résztvevőinél. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy a német mint második nyelv tanulásában kell lenniük olyan folyamatoknak, amelyek – sem a tanulók, sem a tanárok részéről nem befolyásolhatóan – természetes lefolyással bírnak (*invariáns* folyamatok), és ugyanakkor vannak a tanulásnak más folyamatai, amelyek az egyes tanulóknál különbözőek, a tanítás által pedig befolyásolhatóak (*variábilis* folyamatok). Hasonló eredményeket hoztak más kutatások is körülbelül ugyanebben az időszakban az angol, svéd és francia

1 Nem azokra a hibákra gondolunk itt, amelyek vagy külső befolyás (pl. fáradtság, elterelt figyelem vagy figyelmetlenség) következtében keletkeznek, vagy az úgynevezett *megkövülés* (azaz hibás struktúrák tartós, nehezen revideálható használata) miatt a tanulók nyelvhasználatában állandósultak.

2 A ZISA mozaikszó a „Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter“ (olasz és spanyol munkások másodiknyelv-elsajátítása) kifejezés rövidítése.

3 A ZISA-tanulmány eredményeiről az első, részletes monográfia németül 1983-ban jelent meg (lásd Clahsen/Meisel/Pienemann 1983).

területeken, az e nyelvek második nyelvként való tanulásának vizsgálatában⁴. Az angolban invariáns struktúrákra példaként megfigyelhető, hogy az angolul tanulók az igéhez csatlakozó *-ing* (*have – having*) végződést, a többes számot (*cat – cats*) és a kopulát (*I am fine*) többnyira már megtanulták, mielőtt képesek lettek volna a segédigéket (*was born*), a rendhagyó igék múlt idejű alakjait (*come – came*) vagy akár a szabályos igékeit (*want – wanted*) használni (Macaro 2003:25). Ezek a kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy az invariáns folyamatok tanulása az ismeretek lépcsőnkénti növekedéseként működik, úgy, hogy egy magasabb szintet csak akkor lehet elérni, ha az előző, alacsonyabb szintet már megtanulták. Krashen amerikai kutató 1983-ban az angol nyelvvel kapcsolatban kialakította – a tanulóknak lejátszódó 'belső' vagy előre meghatározott tanterv szerinti – tanulási folyamatra vonatkozó az *elsajátítás természetes rendezése* fogalmát (natural order of acquisition) (v. ö. Krashen/Terrell 1983). Ezek a folyamatok azért foghatók fel 'természetes'-nek, mert azok a nyelvtanulók, akik a nyelvet nem tanítási, hanem természetes környezetben sajátítják el, ugyancsak a kutatásokban megfigyelt sorrend szerint tanulnak. A válasz arra a kérdésre, hogy mit jelent az elsajátítási szintekről szóló tudás a köztes nyelv hibáinak interpretációjára nézve, a természetes elsajátítási sorrend hierarchikus elrendezésében található: Mivel a nyelvtanulási folyamat egy lépcsője csak akkor elérhető, ha az előző lépcsőt már teljesítette a tanuló, ezért a hibák a tanulási folyamat aktuális helyzetét is jelzik. Ha tehát például az angol nyelvet tanulók gyakran használják a rendhagyó igékkel alkotott mondatokat *past tense*-ben hibásan (**he comed to my house*), attól még feltételezhetjük, hogy ezek a tanulók egy alacsonyabb nyelvi szintet, például a létige használatát (*we are tired*) vagy a *present continuous* az *-ing* végződéssel (*he is bleeding*) jól ismerik. Ily módon a köztes nyelv hibái az alapos megfigyelőnek elárulják, milyen szinten áll éppen a nyelvtanuló, és milyen előzetes lépcsőket teljesített korábban.

Krashennek a természetes rendezésről szóló hipotézise és a feltevések ellenőrzésének elmélete szerint a köztes nyelvben megfigyelt hibák alapján be lehet határolni, mit tudnak már a nyelvtanulók, és milyen grammatikai, szintaktikai vagy egyéb nyelvi jelenséget ismernek ahhoz, hogy szabályokat alkothassanak, azokat használni próbálva megszilárdítsák vagy bővítsék. Ugyanígy a köztes nyelvi hibák megfigyelése a tanároknak is lehetőséget ad arra, hogy a tanulóikat a megfelelő gyakorlatokkal a nyelvi fejlődésükben optimálisan segítsék, és a nyelvi megnyilvánulásukat aszerint értékeljék, hogy mi az, amit már valóban elsajátítottak és elsajátíthattak.

⁴ Az angolhoz itt pl. Dulay/Burt (1974) és Bailey/Madden/Krashen (1974) vizsgálatai fontosak, a franciához Bautier-Castaing (1977) és Harris (1988) vizsgálatait kell megemlíteni.

A következő fejezetben részletesebben vizsgáljuk a nyelvelsajátítás invariáns folyamatait, mivel azok a nyelvi kompetenciák tanári megfigyeléseihez és behatárolásaihoz nagyon fontosak és nagy segítséget jelentenek. Arra a megfontolásra támaszkodva, hogy az invariáns nyelvi folyamatok a tanulóknál mindig lépcsőzetesen fejlődnek, a segítségükkel meghatározhatók egy nyelv úgynevezett elsajátítási szintjei. Ilyen szinteket fogunk a következőkben a német nyelv példáján bemutatni.

3. A német nyelv elsajátításának szintjei

Krashen természetes rendezés elmélete alapvető kiinduló gondolatot jelentett Piemann tanulhatósági/taníthatósági elmélete számára. A másik fontos alapozást Piemann ötleteinek azonban a már fent említett ZISA-tanulmány biztosította, amelyet Piemann kutatótársaival, Clahsennel és Miesellel készített.

A ZISA-kutatók megállapították, hogy a németben a nyelvtanulás úgynevezett invariáns folyamataihoz tartozik a különböző nyelvi konstrukciók elsajátítása, tehát a németet mint idegen vagy második nyelvet tanulóknál egy bizonyos meghatározott sorrendben történik és igazolható. Ebből a felismerésből kiindulva a kutatók alaposabban vizsgálni kezdték a szintaktika egyes szintjeit, és definiálták a különböző szintaktikai konstellációkat, amelyek az egyes nyelvi elsajátítási szinteket jellemezték. A ZISA-tanulmány a német nyelv egyes elsajátítási szintjeinek definiálásakor a mondat szórendjéből indult ki. A szint központi elemének tekintették a ragozott igét és a hozzá tartozó végződéseket. Összességében az ige helyével összefüggésben öt különböző szintet határoztak meg, amelyeket a véleményük szerint csak egy hierarchikus sorrendben, egymást követően lehet megtanulni. Az évek során Clahsen (1985) és más tudósok (pl. Grieshaber 2004) ezeket a szinteket módosították és bővítették. A kutatók azonban megmaradtak a német nyelv elsajátításának ötszintes felosztásánál. A következőkben ezeket mutatjuk be részletesebben, és világítjuk meg példák⁵ segítségével:

0. szint = töredékes megnyilatkozások

Ehhez a szinthez sorolhatók az összefüggéstelen megnyilvánulások és azok, amelyekből hiányzik a ragozás vagy az alany⁶. Idetartoznak a közhelyszerű vagy formális

5 A 0.-4. szint példái a ZISA-tanulmányból, az EURAC Bozen különböző nyelvi felméréseiből, valamint Clahsentől (1985) és Grieshabertől (2004) származnak.

6 Abban az esetben, ha az alany vagy a ragozás nem a második tagmondat koordinált kifejezése alapján marad el, mint például az „A férfi elrohant a buszhoz, és beszállt.” mondatban.

kifejezések. Ugyancsak ehhez a szinthez tartoznak az értelmezhetetlen, illetve olvashatatlan megnyilvánulások.

Példák a 0. szinthez tartozó megnyilatkozásokra: *aufeinmal ma / Dann gehste zu die maus / Ich auch / Nein / Danke / Mit mein Bruder / Sieben*

1. szint = kanonikus rend

Az első szintet képezik azok a főmondatok, amelyekben egyszerű sorrendben áll az alany, az állítmány és a tárgy, vagyis a ragozott igealak a mondatban a második pozíciót tölti be (magmondat). Ezen a szinten a tanulók már túllépnek a kezdeti egyszavas megnyilvánulásokon vagy az olyan kifejezéseken, amelyekben nincsenek ragozott igék, és már elsajátították a ragozott igét tartalmazó mondat szórendjét.

Példák az első szinthez tartozó megnyilvánulásokra: *die Kinder spielen mim ball / der Benjamin hat einen Schlitten / ich ankomme hier in Wuppertal / Die Mutter kommt / Max war von der Schule kaputt / was ist das? / Der Sonn entschuldigt sich.*

2. szint = a segédige, a módbeli segédige vagy az igekötő elkülönítése az ige-től

Ezen a szinten a nyelvtanulók megteszik azt a német nyelvben kötelező lépést, hogy elválasztják egymástól a különböző igei elemeket (mondatkeret). A kezdeti egymás után sorolást követően (pl. *er wird gehen nach Hause*) a tanulók egyre inkább a főmondat végére helyezik a ragozatlan részét a több elemből álló igének, illetve az egyszerű igék elváló igekötőit, miközben a ragozott igei rész továbbra is az alanyt követően áll.

Példák a második szinthez tartozó megnyilatkozásokra: *alle Kinder muss die pause machen / mit mein Bruder ich habe sieben monat gewohnt / er hat das Banan gestoln / er schupfte die Wase runter / ich bring noch Legos mit*

3. szint = az alany és a ragozott ige inverziója (felcserélése)

Ezen a szinten a tanulók minden esetben a szabálynak megfelelően megcserélik az alanyt és a ragozott igét, ha az első pozíciót a mondatban egy határozószó (z.B. *heute, dann, dort*) vagy egy határozó (*an einem schönen Tag, als er es hörte*) foglalja el. Így a ragozott ige megmarad a második pozícióban, míg az alany mindig mögéje kerül.

Példák a harmadik szinthez tartozó megnyilatkozásokra: *dann hat sie wieder die knoch gebringt / in die große Schule kann man englisch lerne / Da ist der Papa / Und dann hat der Hund äh* gessen / jetzt ist die Torte fertig / da kamm ein kleiner Junge herein / mit einer maschiene machte er ein Kuche*

4. szint = a ragozott ige a mellékmondat végén helyezkedik el

Clahsen maga különítette el 1985-ben egy további szintet a ZISA-tanulmányban eredetileg definiált szintekhez képest, amely a mellékmondatok képzését is figyelembe vette. Miután a tanulók elsajátították az első három szintet, amelyet az igenek a főmondatban elfoglalt különböző pozíciói határoztak meg, akkor kezdődik a mellékmondatok képzésének megértése ezen a szinten. E szint új jellemzője az a szabály, hogy az alárendelő kötőszavakkal bevezetett tagmondatokban, mint például a *dass, weil, nachdem*, a ragozott igealak az alárendelt tagmondat legvégére tolódik (Spannsatz). Ugyanakkor az alany rögtön a kötőszó után áll.

Példák a negyedik szinthez tartozó megnyilatkozásokra: ..., *weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist* / ..., *wie ich meine Sorgen gehabt habe.* / ... *das ir Sonn das war.* / ... *der Fritz haiste.*

A ZISA-tanulmányok óta eltelt időben további tanulmányok jelentek meg, amelyek az ott felmutatott eredményeket felülvizsgálták. Néhány vizsgálatban (pl. Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer 2000) a szinteknek más sorrendi javaslatára is sor került. Ám minden kutatás, amely a szórend és a mondatkonstrukció elsajátításának sorrendjével foglalkozott, fontos ténynt bizonyított arról, hogyan tanuljuk a nyelveket: minél inkább haladók vagyunk a nyelvelsajátításban, annál komplexebbek lesznek a nyelvi szerkezeteink, amelyeket használni tudunk. A lépcsőzetes és invariáns fejlődése annak a kompetenciának, ahogy a mondatbeli szórendet használjuk, nemcsak a németben megfigyelhető, hanem más nyelvekben is. A svéd nyelvhez például Håkansson/Pienemann/Sayehli (2002) öt különböző elsajátítási szintet mutatott ki, amelyek a tagadószó pozíciója és az alany meg a ragozott ige inverziójára épülnek. Az angol mint második nyelv vizsgálata során Mackey és Philp (1998) a különféle angol kérdésformák elsajátításához öt szintet nevez meg.

Ezek a megállapítások arra hívták fel a figyelmet, hogy a nyelvtanulók az egyszerűbb nyelvtől az egyre komplexebbé váló nyelv felé mozognak fokról-fokra. Ez az egyszerű, mégis nagy horderejű felismerés annak a kérdésnek a megfogalmazására ösztönözték a nyelvtudósokat (pl. Pienemannt), hogy vajon a nyelvelsajátítás természetes rendezése megváltoztatható-e a nyelvtanítás által.

4. A taníthatóság hipotézise (Teachability Hypothesis)

A ZISA-tanulmány és a vele összehasonlítható más nyelveken megjelent tanulmányokat követően a tanítás során igyekeztek figyelembe venni a természetes elsajátítási sorrendet a tantervekben, vagy akár adaptálni is a tantervekbe. Arra azonban még nem voltak bizonyítékok, hogy az invariáns nyelvelsajátítási folyamatot a természetes nyelvelsajátítási sorrend ellenében valahogyan a formális oktatás keretei között befolyásolni vagy éppen optimálni lehetne. Pienemann (1984) a *Teachability Hypothesis*ével – feltevés arról, hogy a nyelv tanítható – ehhez a kérdéshez először fogalmazta meg a gondolatait.

Ahhoz, hogy a tanárok bele tudják képzelni magukat a tanulók helyzetébe, a következő kérdést kell feltenniük maguknak: Vajon mit jelent a németet tanulók számára, ha olvasva vagy hallva szemben találják magukat a 3. szintű *„das Heft bringen morgen bitte alle Kinder wieder mit“* mondattal, holott még csak az 1. szint olyan egyszerű, kanonikus mondatainál tartanak, mint az *„er hat einen Ball“* mondat? – A legrosszabb esetben nem fogják megérteni a kérés tartalmát, és hibásan reagálnak a felszólításra. Szerencsés esetben megértik a mondatot a kontextusból, holott ők maguk még nem tudnak olyan strukturális szintű mondatokat képezni, mint a *„dann wirft er einen Ball“* (3. szint). Marad a kérdés: Lehetséges volna a tanulókkal komplexebb struktúrájú mondatokat megtanítani, mint amilyenek megfelelnek a pillanatnyi elsajátítási szintjüknek, ha céltudatosan gyakoroltatjuk?

Pienemann azt az álláspontot képviseli a taníthatósági hipotézisében, hogy az invariáns folyamatok elsajátításának segítése csak akkor hatásos, ha a tanuló a természetes kontextusban is rövidebbel az előtt áll, hogy elsajátítsa a tanítandó tárgyakat (Pienemann 1986:60). Eközben a már megtanult struktúrák a tanulóknak olyan alapot biztosítanak, amelyre ráépíthetik az új struktúrákat. A jól tervezett tanításnak ezért a taníthatósági elmélet szerint olyan struktúrákat szabad megcéloznia, amelyek csupán egy szinttel vannak a tanulók által már ismert szint felett (Macaro 2003:26). Ezt a tényt különböző nyelvekkel végzett kísérletekkel tudták alátámasztani, amelyek során megpróbálták célzott tanítás keretei között a természetes elsajátítási rendezést megkezdeni vagy néhány szintet átugorni.

Mackey és Philp például 1998-as tanulmányukban, amelyben bizonyos kérdőmondat-formák lépcsőzetes elsajátítását vizsgálták, felnőttek angolt mint második nyelvet tanulókat két csoportba osztották: egy *„kész“* csoportra és egy *„nem kész“* csoportra. A *„kész“* csoport tanulói az angol nyelvhez kialakított szintrendszerben a 3. szinten álltak, s ezzel hipotetikusan nem sok hiányzott, hogy elérjék az *„Is there a dog on the bus?“* kér-

déstípus szintjét (4. szint). A ‚nem kész‘ csoport viszont olyan tagokból állt, akik még csak az első szintnél tartottak, amely csak olyan egyszerű kérdéseket tudott képezni megváltoztatott intonációval, mint például *‚A boy throw ball?‘*, és így Pienemann elmélete szerint még nincsenek abban a helyzetben, hogy a 4. szinthez tartozó mondatokat tanuljanak. Mindkét csoportot hosszabb időn át tanították, és a 4. szintű kérdő mondataikat javították. A kutatók eközben megállapították, hogy a ‚kész‘ csoport tanulóinak szignifikánsan gyakrabban sikerült átváltani a 4. szintre, mint a ‚nem kész‘ csoport tagjainak. Ez az eredmény bizonyítja a taníthatósági hipotézist, tudniillik, hogy a tanítás csak akkor ésszerű, ha a tanulók kognitív fejlődésükben nem állnak már messze attól, hogy ‚áttörjenek‘ a következő szintre, és elsajátítsák az annak megfelelő anyagot. Pienemann a német nyelv tanulhatóságával kapcsolatos kísérleteiben még azt is bizonyította, hogy a magasabb struktúrák túl korai tanítása kifejezetten káros lehet a nyelv-elsajátítás folyamatára, mert a tanulók elbizonytalanodhatnak (Pienemann 1986:72). Ezek szerint tehát a nyelvtanítás sikere és befolyása csak annyiban lehetséges, amennyiben a tanulók készen állnak a kiválasztott tananyag befogadására.

Habár a tanulhatósági hipotézis behatárolja a tanítás lehetőségeit, kiindulhatunk abból, hogy a helyesen megtervezett tanítás gyorsító hatást fejt ki a nyelvelsajátításra. Éppen a variábilis nyelvelsajátítási folyamatok, amelyek az egyes tanulóknál másként és másként történnek (pl. a németben a névelők használat, az angolban a létigéé), a tanítás során nagyon jól és időtől meg kompetenciáktól függő akadályok nélkül segíthetők. (Pienemann 1986:61). De még az invariáns nyelvelsajátítási folyamatokat is stimulálhatja és pozitívan befolyásolhatja a tanítás, ha a tanterv a tanulók egyéni kompetenciaszintjeit figyelembe veszi. Pienemann szerint tehát ily módon a tanítás elsősorban a nyelvelsajátításhoz szükséges időtartamra, a helyes szabályalkalmazás gyakorlására és a különböző kontextusokban történő szabályhasználatra gyakorol pozitív hatást. Ezért van nagy jelentősége a tanítás számára annak, hogy a tanárok vagy a tankeönyvírók ismerjék a második nyelv elsajátításának variábilis és invariáns folyamatait. Egyrészt csak így tudják felbecsülni a tanulók nyelvi kompetenciáit, másrészt így tudják a tananyagot és a saját nyelvhasználatukat a tanulók szükségleteihez illeszteni.

5. Összefoglalás: Mit jelentenek az elméletek a tanítás számára?

A tanóra rövidsége és a tanterv által előírt munkapenzum gyakran megnehezíti, hogy a tanítást egy nyelvileg heterogén osztályban vagy egy nagy létszámú csoportban minden tanuló egyéni igényei szerint alakítsuk. Ennek ellenére a tanítás sikere szempontjából általában, de különösen a nyelvtanítás esetében nagyon fontos, hogy a tanítás tervezésekor tekintettel legyünk a tanulók kompetenciáira, és kihasználjuk a nyelvtudomány felismeréseit a második nyelv elsajátításának optimális támogatásához. A tanárok számára ez azt jelenti, hogy egyrészt meg kell figyelniük, meg kell tanulniuk és értelmezniük kell a lépcsőzetes nyelvszajátítás jellemzőit és folyamatát, másrészt a nyelvi cselekvéseiket, történjenek azok a tananyag közvetítésekor vagy egyéb kommunikációs események során, úgy kell alakítaniuk, hogy azok harmonizáljanak a tanulók szükségleteivel. Az idő rövidsége és azon panaszokkal szemben, hogy egy nagy és heterogén csoportban nincs lehetőség minden tanulóval részletesen és egyénileg foglalkozni, vegyük figyelembe azt a tényt, hogy a nyelvvel való tudatos bánás és a nyelvi kompetenciák megfigyelése nemcsak a második nyelvet tanulóknak, hanem az első nyelveknek is javára válik az egyszerű nyelvi szintről a komplexebb nyelvi szintre való emelkedésben.

Diehl et al. (2000) a publikációjukban, amely egy, Genf kanton általános iskoláiban folytatott két éves saját kutatás eredményeit foglalja össze, néhány olyan szabályra mutat rá, amelyet a nyelv(ek) és a nyelvtan tanítása során a nyelvszajátítás természetes folyamatait tekintve figyelembe kell venni. A nyelv lépcsőzetes elsajátításának témájában keletkezett különböző tanulmányok felismeréseiből fakadó átfogó didaktikai konzekvenciák nyomán úgy vélik, hogy a tanítást úgy kell alakítani, hogy „a természetes elsajátítási mechanizmusok beinduljanak” (Diehl et al. 2000:378). Mindebből Diehl (2000) alapul véve a tanítás számára a következő végkövetkeztetések származnak:

- (1) Miként azt az elsajátítási szintekről és a taníthatósági hipotézisről szóló fejezetekben megvilágítottuk, az új grammatikai struktúrákat csak úgy lehet megérteni és megtanulni, ha előtte a megelőző szint szabályait a tanulók már tudják. A tantervnek ezért – amennyiben a tanítás során a nyelvtani ismereteket már expliciten közvetítik – a nyelv elsajátítási szintjei szerint kell irányulnia.
- (2) Ugyanakkor annak a nyelvnek, amelyet a tanulók az iskolában használnak, nem szabad leegyszerűsítettnek vagy redukálnak lennie, hanem legyen lehetőleg 'természetes'. Mivel az elsajátítási szintek Krashen természetes rendezés hipotézise szerint a tanításon kívüli tanulási környezetben is mindenkinél fejlődnek, önma-

gukban alkalmasak arra, hogy az összes ‚érthető‘ és ‚feldolgozandó‘ struktúrát megszűrjék. A feltétele ennek azonban az, hogy a nyelv a tanulók korához mért legyen, a tartalmak pedig lehetőleg ébren tartsák az érdeklődésüket.

- (3) Amint az a taníthatósági hipotézis ellenőrzése során bebizonyosodott, a rosszul időzített nyelvtanítás azoknál a tanulóknál, akik még nem készek a tanítani kívánt anyagnak a befogadására, akár kontraproduktívan is hathatnak. Ahhoz, hogy a nyelvtanítást a nyelvtanulásban a tanulók tudásához és individuális kompetenciájához igazítsuk, nagyon előnyös a differenciált tanítás, amely során a tanulók egyénileg vagy csoportokban találkozhatnak a számukra megfelelő tananyaggal. Az effajta differenciáláshoz azonban feltétlenül szükséges az, hogy a tanárok megfigyeljék és megismerjék a tanulók nyelvi szintjét. E célra már kifejlesztettek olyan eljárásokat, amelyek egyszerűen és a tanárok felesleges megterhelése nélkül alkalmazhatók. A német nyelvvel kapcsolatban utalhatunk például Grießhaber (2004) *profilanalízisére*.
- (4) A hibák, amelyeket egy még korábbi fejezetben, a köztes nyelv kapcsán tárgyaltunk, a tanulási folyamathoz tartoznak, sőt kifejezetten szükségesek a nyelvtudás fejlődéséhez, és ezért az iskolai kontextusban differenciáltabban megítélendők. Amennyiben az iskolában tabunak tekintjük a hibákat, olyan helyzet alakulhat ki, amelyben a tanulók esetleg a még nem biztosan tudott nyelvi struktúrákat vagy az új szabályok alkalmazását kerülni fogják, nehogy dorgálásnak vagy a piros javítások demotiváló hatásának tegyék ki magukat. Mindebből következően a tanítás gyakorlatában csak azt szabad értékelni, amit a tanulóknak az éppen adott szintjükön már tudniuk kell.

Irodalom

- Bailey, Nathalie/Madden, Carolyn/Krashen, Stephen (1974): Is there a ‚natural sequence‘ in adult second language learning? In: *Language Learning* 24: 235-243.
- Bautier-Castaing, Elisabeth (1977): Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones (Compared Acquisition of French Syntax by Francophone and Non-Francophone Children). In: *Études de linguistique appliquée* 27, 19-41.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Kiadók): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. (Multilingual Matters 18). Clevedon, Multilingual Matters, 283-331.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenerberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, 37-53.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grießhaber, Wilhelm (2004): *Zwischenbericht März 2004. Projekt „Deutsch und PC“*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Håkansson, Gisela/Pienemann, Manfred/Sayehli, Susan (2002): Transfer and typological proximity in the context of L2 processing. In: *Second Language Research* 18(3), 250-273.
- Harris, Vee (1988): ‚Natural‘ language learning and learning a foreign language in the classroom. In: *British Journal of Language Teaching* 26(1), 26-30.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Macaro, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. London: Continuum.
- Mackey, Alison/Philp, Jenefer (1998): Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? In: *Modern Language Journal* 82(3), 338-356.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *SSLA* 6(2), 186-214.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 86(1/3), 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998): Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism* 1(1), 1-20.
- Pienemann, Manfred/Håkansson, Gisela (1999): A unified approach toward the development of Swedish As L2. A processability Account. In: *SSLA* 21, 383-420.

Osztálytermi interakció

Tore Otterup/Maud Gistedt

(angolból magyarra fordította)

1. Bevezetés

Ebben a fejezetben arra világítunk rá, hogy milyen mértékben segíti az interakció és az osztályteremben beszélt nyelv a tanulókat a második nyelv elsajátításában. Azt gondolhatnánk, hogy az idegen nyelvet tanulóknak nem számít, hogy miről és hogyan folyik a szó az osztályteremben. Ennek pont az ellenkezője a helyzet. Annak az időnek a nagy részében, amelyet a tanárok és a tanulók az iskolában töltenek, beszélgetés folyik. A nyelvet tehát tudatos és hatékony módon kellene használni. Az osztályteremben beszélt nyelvnek gondolkodásra és tanulásra is ösztönöznie kell, és amennyiben a tanárok tudatosan használják, összeköttetést teremthet ahhoz az akadémiai nyelvhez, melyre a tanulóknak az iskolában szüksége van.

Vigotszkij (1986) hangsúlyozza a tanulás közbeni interakció fontosságát és a párbeszédre gondolkodásra ösztönző eszközként tekint. A gyermekeket „hangos gondolkodásra” kell bátorítani, vagy amint azt Wegerif és Mercer (1996) megfogalmazták, a *nyelv kutatására*.

Ezalatt azt értik, hogy a tanulók a nyelv koncepcióit vizsgálják, és kérdések, hipotézisek, vagy logikus következtetések által megfogalmazzanak egy ötletet, vagy mások gondolataira reagálnak.

2. Osztálytermi interakció és második nyelvet tanulók

A második nyelv elsajátításával kapcsolatos kutatások során megállapították, hogy az interakció jelentős szerepet játszik a nyelvi fejlődés során (Ellis 1994; Swain 1995; van Lier 1996). Különösen fontos az interakció módja, melynek során valaki elmagyarázza mit gondol, eszmecsere folytat a jelentésről, vagy átfogalmazza, amit ki kellene fejeznie (Pica/Young/Doghty 1987; Pica 1994). Az a francia nyelvű bementéses tanulás Kanadában, melynek célja az angol nyelvet beszélő tanulók kétnyelvűvé képzése megmutatta, hogy a tanulók nyelvi outputja mérvadó a nyelvi fejlődésük szempontjára.

ból (Swain 1995). A bemerítéses tanulás során megállapították, hogy az angol nyelvű tanulók csak abban az esetben érték el a francia nyelvű tanulók színvonalát, amikor az oktatás franciául folyt. Egyébként – írja Swain – a tanulóknak nem lenne alkalmuk a második nyelven választékosan kifejezni magukat. Swain ezt azzal magyarázza, hogy a tanulókat ez által bátorítják, hogy belemerüljenek a nyelvbe, amennyiben használják, ahelyett, hogy csak hallgatnák azt.

Swain ezenkívül abból indul ki, hogy a tanulókat arra buzdítsák, hogy érthetően fejezzék ki magukat, amennyiben a helyzet megkívánja (pushed output). Ez nem feltétlen jelenti azt, hogy a nyelv szerkezetnek kell előtérben lennie, hanem hogy a tanulókat úgy segítsük a beszéd során, hogy azt is meg kelljen fontolniuk, mit és hogyan mondjanak. A második nyelv elsajátításáról szóló kutatási munkák ezen kívül azt is mutatják, hogy a második nyelv sikeres megtanulása az osztálytermi párbeszédok szervezésétől függ. A legtöbb esetben a tanárok és a tanulók az oktatás alatt három lépcsőben kommunikálnak, melynek során ez a minta sok osztályteremben megtalálható. A tanárok egy olyan kérdést tesznek fel, amelyre már tudják a választ, a tanuló egy választ ad, mely csak egy szóból, vagy egy mondatból áll. A tanár fejezi be a választ. Ez az interakciós mód IRF (Initiation, Response, Feedback) vagy IRE (*Initiation, Response, Evaluation*) néven ismeretes (Mehan 1979).

Az IRF-/IRE- sémának az olyan biztonsági kérdések adják az alapját, amelyeknek főként azt kell vizsgálniuk, vajon a tanulók tudják-e a választ, vagy megcsinálták-e a házi feladataikat. Ezt a sémát gyakran használják a tradicionális oktatásban, mindegyiknél akkor, amikor a tanárok fő feladatuknak tekintik a tudást közvetíteni. A biztonsági kérdések néhány osztálytermi szituációban mindazonáltal ésszerűek lehetnek, és valamelyest megváltoztatott módon a második nyelv elsajátítását hatékonyan támogatják (Gibbons 2002), ami a következőkben részletesen kifejtendő.

3. Csoportmunka és a második nyelv elsajátítása

Ahogy ezt az előbbiekben bemutattuk, alaposan átgondolt alternatívákat kell kidolgozni az IRF sémához. Ily módon segítenek például egy nyelvet sokrétűen megtanulni olyan feladatok, amelyeket csoportmunkában vagy partnermunkában oldanak meg. Alaposan előkészített csoportmunkáknak sok előnye és pozitív kihatása van a második nyelv elsajátítását illetően (Gibbons 2002).

- A tanulók a tanáraikon kívül más személyeket is hallanak, akik a nyelvet beszélik, aminek sokrétű bemeneti hatása van.

- A tanulók gyakrabban beszélnek egymással, a kimenet tehát nagyobb.
- A tanulók egy bizonyos kontextusban tanulnak és hallanak. A nyelvet egy konkrét célért használják.
- Az információkat különböző módon cserélik. Kérdés feltevéskor, ötletcseré és problémamegoldás során szükséges lehet szavakat ismételni, a gondolatokat újra megfogalmazni, és a mondatokat kontextusban korrigálni. Ily módon a tanulók hasonló gondolatokat hallanak, különböző módon, ami által a nyelv megértése könnyebbé válik.
- Több lehetőség van arra, hogy releváns kérdéseket tegyenek fel, ha a tanulók öntevékenyen dolgoznak fel vagy magyaráznak meg tartalmakat arról, amit ők gondolnak. A bemenet éppúgy emelkedik, mint a valódi kommunikációra való esélyek.

Hogyan is kellene megszervezni a csoportmunkákat ahhoz, hogy a lehető legjobb eredményt ériék el? A következő szakaszban Gibbons (2002) csoportmunkával kapcsolatos lényegi ösztönzéseit mutatjuk be, melyek esetében a nyelv fejlesztés áll az érdeklődés középpontjában.

- *Világos utasításokat adni*

Olyan utasításokat megérteni, amelyeket több lépésben közölnek, a kétnyelvű tanulók legnehezebb hallás utáni értési feladatokhoz tartozik. Miközben egy egyszerű feladatközlés még nem okoz megértési problémákat, a többlépéses utasítások túlzott nehézséget jelenthetnek. A tanároknak ezért kellene próbálni a feladatokat különböző módon közölni. Például miután a munkalépéseket elmagyaráztuk, egy tanulót megkérhetünk, hogy a feladatot ismétlje el az osztálynak. Ajánlható, hogy az utasításokat egyidejűleg írjuk fel a táblára. Munkalapok is segítenek a tanulóknak a lépések megjegyzésében.

- *Interaktív feladatokat adni*

A csoportmunkának ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy egymással beszéljenek és nem csak bátorságot kell meríteniük. Tétélezzük fel hogy a tanulóknak rovarokkal kell dolgozniuk. A tanár felkéri a tanulókat, hogy egy rovar ábrázoló képről kicseréljék gondolataikat, nincs valódi ok a beszélgetésre, ami miatt a tanulók ezt nagy valószínűséggel nem is teszik. Jól lehet, bátorítjuk őket a beszédre, azonban a szituáció ezt nem követeli meg. Ha azonban két tanuló egy kismértékben eltérő képet kap a rovarról és arra kérjük őket, hogy találják meg a különbségeket (anélkül, hogy a képeket egymásnak megmutatnák), akkor beszélniük kell egymással, hogy megoldják a feladatot.

- *Világos célokat fogalmazni*

Ha a feladat jól átgondolt, akkor az egymással való beszélgetés által eredményt érhetünk el. A tanulók megoldják a problémát és a tudásukat kicserélik egymással Számukra kezdettől fogva világos kell, hogy legyen milyen fajta eredményt várnak tőlük.

- *Kognitív fejlettségnek megfelelő feladatot adni*

Ideális esetben a feladat kognitív kihívást jelent a tanulóknak. Kontextusba ágyazott feladatok általában kognitívan igényesek. A tanároknak meg kellene próbálniuk, új kétnyelvű tanulókat olyan feladatokba bevonni, amelyek nyelvtechnikailag nem túl nehezek, mint például gyakorlati kísérletek. Kezdetben arra is kérhetjük őket, hogy első nyelvükön beszélgessenek, olvassanak és írjanak.

- *A feladatokat a tantárgyba integrálni*

A második nyelv elsajátításának gyorsnak, sikert ígérőnek és jól átgondoltnak kell lennie. A második nyelvet tanulóknak nincs idejük a második nyelvet külön tantárgyként tanulniuk, mielőtt ezt a tanulás során alkalmazzák. A második nyelvet az iskola-kezdéssel együtt kell megtanulniuk, és a második nyelv elsajátításának kéz a kézben kell járnia a más tantárgyakban zajló tanulási folyamattal. Ahogyan Mohan (2001) helyesen fogalmazza meg, nem szabad a második nyelvet tanulók kognitív fejlődését szüneteltetni, mialatt a második nyelvet tanulják. Ennek megfelelően lehetőség szerint minden tantárgyban úgy kell megfogalmazni a feladatokat, hogy azok megoldása mind a nyelvet, mind a kognitív képességeket fejlessze.

- *Mindenkit bevonni*

A legtöbb tanárnak vannak olyan diákjai az osztályban, akik nem akarnak részt venni a csoportmunkában. Talán azért, mert ennél a munkamódszernél kényelmetlenül érzik magukat és úgy gondolják, hogy semmivel sem tudnak hozzájárulni a megoldáshoz. Erre az egyik megoldási lehetőség, hogy minden diák találhassa meg a saját szerepét a csoportban, amíg hozzászokik ahhoz, hogy ilyen módon dolgozzon. Az egyik tanuló például figyelhet az időre, miközben egy másik jegyzeteket készít, valaki más azért felelős, hogy a csoport a témánál maradjon, megint mások arról gondoskodnak, hogy mindenkinek lehetősége legyen az eredményhez valahogyan hozzájárulni.

- *Elegendő időt adni a tanulóknak a feldolgozáshoz*

A csoportfeladatra adott feldolgozási idő nagyon fontos. Ha túl sok időt adunk a tanulóknak, fennáll a veszély, hogy azt elpocsékolják. Ha túl kevés időt adunk nekik, nincs lehetőségük arra, hogy valamit tanuljanak a feladatból. A második nyelvet tanu-

lók a nyelven alapuló feladatokat nagy valószínűséggel lassabban oldják meg, mivel több időre van szükségük, hogy az információkat feldolgozzák, és a válaszokat megfogalmazzák.

4. Tanárok és tanulók közötti interakció

Eddig a csoport- és partnern munkákat a második nyelv elsajátítása során mint előnyös szociális formákat mutattuk be. Viszont vannak olyan helyzetek, amelyekben ésszerűbb, ha az egész osztály együtt dolgozik és a tanárok hagyományosan az osztály előtt foglalják el helyüket. Ahogy ezt már leírtuk, nem ez a legjobb szociális forma a második nyelvet tanulók számára, mivel kevesebbszer és rövidebb időre jutnak szóhoz. Bár azokon az oktatási órákon is, amelyekben a társalgást előlről vezetik, adódhat olyan kiegyensúlyozott társalgási viszony, amely során gyakran van lehetőségük beszélni.

Gibbons (2002) leírja, hogy hogyan lehet az óra alatt a tanárok és tanulók közötti interakciót hatékonyan segíteni a második nyelv elsajátításakor. Leírja a *scaffolding* fogalmát, és ez esetben mindenekelőtt a tanárok szerepét taglalja. A Scaffolding fogalmát Wood, Bruner és Ross (1976) alkotta meg a szülők és kisgyerekek közötti kommunikációról szóló tanulmányukban. A Scaffolding alatt (állvány), ami németül Gerüst, azt értik, hogy valaki addig támogat és avatkozik be, amíg szükséges, de abba hagyja, amint lehetséges. Mint ahogy egy építkezésen, ahol elbontják a fal melletti állványzatot, amint a fal megáll. Az oktatásban a scaffolding fogalmát arra az átmeneti, de szükséges segítségre használják, amelyet a tanárok a tanulóknak nyújtanak a feladatok során addig, amíg ugyanazokat a feladatokat segítség nélkül meg tudják oldani (v. Vigotszkij, a legközelebbi fejlődési zóna 1978). A második nyelvet tanulóknak éppen úgy, mint a többi tanulónak kognitív képességeket fejlesztő feladatokat kell adni. Ahelyett, hogy a tanárok azon gondolkodnának, hogyan egyszerűsíthetnék a feladatokat, arra kellene összpontosítaniuk, hogy a Scaffolding mely módszerére van szükségük ahhoz, hogy megoldják a feladatot. Például egy óra során, amikor a csoport egyik tagjának második nyelven kell prezentálnia a csoportmunka eredményét, a tanár úgy tud segíteni, hogy a diák által mondottakat megmagyarázza, kéréseket tesz föl és a diáknak olyan szerkezeteket javasol, melyekkel ő önállóan ki tudja fejteni magát. Ily módon a tanulók a tanár segítségével tudják az eredményt prezentálni.

A fejezet zárásként lássuk Gibbons (2002) néhány javaslatát a tanárok és a második nyelvet tanulók között folyó osztálytermi interakcióra vonatkozóan.

- *Lassabb előadás*

A lassabb előadás nem azt jelenti, hogy a tanár lassabban beszél, hanem úgy választja meg beszédjének sebességét, hogy a tanulóknak legyen idejük elgondolkodni arról, hogy mit és hogyan akarnak mondani. Erre két lehetőség kínálkozik. A tanár több időt hagy a tanulóknak a válaszra, vagy hagyja kibontakozni a beszélgetést, mielőtt megismételi és értékeli, amit a tanulók mondtak.

- *A 'harmadik lépés' használata*

A szokásos IRS-sémában a harmadik lépés úgy működik, hogy a tanárok a tanulók választát értékelik vagy átfogalmazzák. Több alternatíva is létezik a harmadik lépés működtetésére. A tanárok annak alapján, amit a tanulók mondtak, kérhetnek magyarázatot (Úgy gondolod, hogy ...?), több információt (*Pontosítanád ezt, kérlek?*) vagy újabb kérdést tehetnek föl (*Mindig ez történik?, Mi történne, ha ...?*). A válaszadás ilyen módja arra ösztönzi a tanulókat, hogy többet mondjanak és kifejtsek a válaszokat.

- *Meghallgatni a tanulók válaszait*

Fontos, hogy a tanárok mutassák, hogy meg akarják érteni a tanulókat. Ez azt jelenti, hogy a tanároknak tényleg oda kell figyelniük a tanulókra és nem arra kell várniuk, hogy a tanulók az elvárt ideális választ mondják. Gibbons (2005:23) ezt így foglalja össze: A legjobb nyelvtanárok vélhetően azok, akik jól tudnak hallgatni és őszintén érdeklődnek tanulóik mondandója iránt.

Irodalom

- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2005): Mediating learning through talk. In: Lindberg, Inger/Sandwall, Karin (Kiadók): *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, 7-26.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mohan, Bernard (2001): The Second Language as a Medium of Learning. In: Mohan, Bernard/Leung, Constant/Davison, Christine (Kiadók) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Pica, Teresa (1994): Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes? In: *Language Learning* 44, 493-527.
- Pica, Teresa/Young, Richard/Doughty, Catherine (1987): The Impact of Interaction on Comprehension. In: *TESOL Quarterly* 21 (4), 737-758.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, Guy/Seidelhofer, Barbara (Kiadók): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Study in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Herausgegeben und übersetzt von Kozulin, A. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, Rupert/Mercer, Neil (1996): Computers and Reasoning through Talk in the Classroom. In: *Language and Education* 10 (1), 47-64.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.

A nyelvtanítás és -tanulás módszerei: Bevezetés

*Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybille Roszner
(németről magyarra fordított)*

1. Alapvető gondolatok a második nyelv tanulásáról

(vö. bm:ukk Nr. 6/2010:6ff., lásd Furch 2010 is)

Olyan gyerekekkel való tanítás céljai, akiknek az első nyelve más, mint a tanítás nyelve, a következőknek kell lenniük:

- „Örömezt a második nyelv hallgatásában, azon való beszélgetésben, valamint olvasásában és írásában” (bm:ukk Nr.6/2010:6) kell ösztönözni.
- Más első nyelvvel rendelkező gyerekeknek „fokozatosan differenciáltan meg kell értetniük magukat a köznyelvben, ill. a tanításban részt kell venniük: először csak szóban, majd írásban is” (bm:ukk Nr.6/2010:6)
- A nyelv feldolgozásának jelentéssel bíró formáiként szolgáló szövegeket meg kell érteni, olvasni, írni és ilyeneket fogalmazni kell tudni.
- A német, mint második nyelv elsajátítására szolgáló munka- és tanulástechnikákat el kell sajátítani.

A második nyelv elsajátításánál a nyelvi fejlesztés középpontjában a hallás utáni értés és a beszéd területei állnak. Továbbá elemi olvasási és íráskompetenciákat kell közvetíteni.

A tanítási nyelvet nem beszélő gyerekeknek a következőknek kell megfelelniük

- a nyelvi kontextusból kitalálni az egyszerű nyelvi közlések értelmét,
- egyszerű (beszélt) szövegeket megérteni és megfelelően reagálni,
- a hallottakra válaszolni,
- különböző beszédhelyzetekben szándékuknak megfelelően és partnerre irányultan megszólalni,
- mesélni és közölni,
- szerepeket elmondani a szerepjátékokban.

Továbbá más első nyelvű gyerekeknek *sokféle találkozási és gyakorlási formákat* kell kínálni. Ebben ügyelni kell a következetes ismétlésekre és mindig *a könnyebbtől a nehezebb* felé kell haladni. Egészen speciálisan kell az új nyelv, a német *nyelv struktúráira* figyelni.

A *szókincsnek* és bővítésének különös figyelmet kell szentelni: a szó jelentése, köznap szókincs, szakszókincs, szóképzés.

Külön figyelmet kell szentelni a *hallás utáni értésnek* és a *kiejtésnek*, amiben kezdetben az eltérő intonációra és a német nyelv más ritmusához való szoktatásnak helyet kell biztosítani. Ugyanígy szükséges a tanárok különösen jó artikulációja.

A gyerekek *kommunikációs* szükséglete támogat minden tanulási folyamatot. A *szociális és a szakmai kompetencia kölcsönhatására* kerül sor, ami a különböző nyelvekben való kompetenciákkal rendelkező gyerekek szociális betagozódását az osztályközösségbe elősegíti.

A tanulás olyan didaktikai alapelvei, mint az *életközelség* és a *szemléletesség* a nyelvi integráció előfeltételei. A második nyelven történő nyelvelsajátítás sikeresebben zajlik, ha az első nyelv már elérhető ismereteire és a második nyelv esetlegesen meglévő ismeretére támaszkodunk. Ezért nagy előnye lenne az összes résztvevő tanár, mindegyiknek az anyanyelvi oktatás tanárai közötti együttműködésnek és megbeszéléseknek, de a gyermek szüleiével való együttműködésnek is. Egy-egy téma feldolgozását legalább két nyelven kellene elvégezni.

Az olyan gyerekekkel való bánásmódban, akik egy második nyelvet tanulnak, még egy aspektust kell kiemelni: a *tanár* döntő *szerepét*, mint nyelvi példakép. A tanár lehetőség szerint gyakran szólítsa meg az egyes gyerekeket, különösen érthetően, de nem mesterkélten és túlhangsúlyozottan artikulálva, a szokott beszédtempót tudatosan kisse lassítani kell és a kimondott szót átlagos intonáció és ritmizálás közben mimikával és gesztikulációval kell alátámasztani. Ez az eljárás nagymértékben segít a gyerekeknek, akiknek az első nyelve más, mint az oktatás nyelve, az új nyelvi környezetbe való bemerülésben.

Minden nyelvi tréning célja:

- jobb megértési és kifejezőképesség lehetővé tétele a tanítási nyelven,
- az osztály és az iskolai közösségben történő integráció megkönnyítése aktív kommunikációval és interakcióval,
- az első sikereket ki kell emelni, és ezt az oktatási folyamatban való sikeres részvétel alapjává kell tenni,

- téma- és oktatásicél-orientált nyelvi fejlesztéssel az aktuális oktatási tartalmak megértéséhez vezető jobb lehetőséget kell lehetővé tenni és a gyakran nyelvi nehézségekből adódó tanulási problémákat a tanítás nyelvének nem-ismerete miatt célzatosan, illetve tudatosan ellensúlyozni kell.
- Az osztályt a közös tanulási tapasztalatok helyeként kellene értelmezni. Itt partneri viszonyon alapuló oktatás főleg team teaching formájában (osztályfőnök, pedagógiai asszisztens, az első nyelv tanára), közös tanulás és a tanulás feltételeinek az osztályközösség kereteiben való javítása valósulhat meg.
- Különösen az iskolakezdési időszakban van jelentősége az első nyelvi ismereteknek, mint egy további nyelv, esetünkben a tanítás nyelvének, mint második nyelv gyorsabb elsajátításának feltétele,

A „kétnyelvű abc-elsajátítás” modelljét az elemi iskolában – az 1990-es évek elején Berlinben Monika Nehr vezetésével (vö. Nehr/Brinkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988) próbálták ki és éveken át tökéletesítették – miközben az ,olvasás‘ és ,írás‘ alapkészségeket a mindenkori első nyelven tanulják és a heti tananyagot anyanyelven előkészítik, reális esély lenne a gyermekek fenntartható kétnyelvűségére. Az anyanyelven történő első információkhoz kapcsolódóan következik csak ugyanazon oktatási tartalommal való találkozás az oktatás nyelvén.

2. A korai irányított másodiknyelv-elsajátítás néhány elve *(alapvetően minden gyermekre érvényes)*

- *Az ismétlés elve*
Az oktatás tipikus szituációit fokozatosan bővíteni kell és egyre inkább alaphelyzetként kell megjeleníteniük.
- *A helyes hallás utáni értés elsődlegességének elve*
Akusztikai észlelési feladatok, amit hallási-értési feladatnak is nevezünk, nagyon előnyösek, ha játékos formában fordulnak elő, kezdetben nagyon kevés nyelvi ismeretet kívánnak az új nyelvben. Nyelv és eszközök kombinációja is motiválja főleg a fiatal gyerekeket, hogy a ritmikus cselekvések kereteiben felszabadultan érezzék magukat és szorongásoktól mentesen sajátítsák el az idegen nyelvet. A gyerekek nagyon hamar igazodnak a tanulótársaik viselkedéséhez.

- *A bátorítás elve a tanulás és a más tanulás során – vigyázat: hibajavítás*

Gyakran előfordul, hogy a gyermekek nem a német mint első nyelv birtokában alig beszélnek az óra alatt. Ha azonban ezeket a gyerekeket a szünetben figyeljük meg, azonos nyelvű tanuló társakkal való beszélgetés közben gyakran alig ismerünk rájuk. Az anyanyelvű tanárral való beszélgetésben is fesztelenül és sokat beszélnek ezek a gyerekek az első nyelvükön.

Egy nagyon érzékeny terület a hibajavítás, ami a sikert és a sikertelenséget döntő mértékben befolyásolja. Mint ahogyan az olvasást és az írást is meg tudják tanulni a gyermekek, ugyanúgy fokozatosan képesek a hibákat meghallani és önállóan javítani.

Ha kezdetben csak egy meghatározott hibacsoportra kell koncentrálniuk a gyermekeknek, ezáltal a kategóriák képzését tanulják meg és így tudnak a nyelvi különbségekre figyelni. Az osztálytársak által történő hibajavítás feltételezi, hogy a diáktársak azt valóban jól tudják és, hogy a javítást olyan módon végzik, amit az érintettek el tudnak fogadni.

- *A játékos közvetítés elve*

A versek, rímek, rejtvények, dalok, pantomim játékok, bábuk és nyelvtörők motiválják a gyerekeket a második nyelv játékos módon való tanulására. Például a török füleknek szokatlan hosszú ‚é‘-t a jól bevált körjáték *‚Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...‘* majdnem kikerülhetetlenül a ‚*leer*‘ szónál emelkedő intonáció miatt helyes kiejtésre sarkallja.

Anyanyelvi tanárokkal való team-munkában az első osztály elején az a kérdés vetődik föl, hogy énekeljenek és táncoljanak-e együtt valamit. Különösen azon gyermekek számára, aki nem jártak óvodába vagy iskolaelőkészítő osztályba, a közös élmény ezen módja nagy jelentőségű. A dalok éneklése közben a gyermekek megtanulják a helyes szó- és mondatdallamot. Ha a ritmus helyes, akkor nem tudnak fölösleges magánhangzókat hozzáadni, mert az megváltoztatná a ritmust.

A bábuk, mindegy hogyan néznek ki, a gyermekek akceptálják és szívélyesen fogadják. Ilyen bábukkal való beszélgetésben gyakran elfelejtik a fiatal gyermekek az új nyelvben való bizonytalanságaikat, örömmel és szorongásoktól mentesen beszélnek.

Pantomimfeladatok lehetőséget adnak a gyermekeknek arra, hogy ott bontakozzanak ki, ahol erősnek érzik magukat. Azok a tanulók, akik verbálisan még bizonytalanok, a nem verbális, pantomim szinten egészen különleges, szép teljesítményt nyújtanak.

Egy kartonból készített tévékészülék nagymértékben motiválja a gyermekeket magas szintű nyelvi teljesítményekre. Minden iskolás gyermek úgy mutatkozhat be a ké-

szülék mögött, ahogyan az nyelvi képességeinek és fantáziájának megfelelő, egyidejűleg egy másik szerepbe bújjik és ezáltal már nem ugyanaz a személy, hanem egy másik, más érzésekkel, más kapcsolatokkal és más fantáziával.

3. A második nyelv elsajátításával kapcsolatos didaktikai megfontolások összefoglalása

- *A gyermek teljes személyisége:*
Minden iskolás gyermek teljes személyiségét az összes kognitív, emocionális, szociális és cselekvési szükségletére életkorának megfelelően figyelni kellene, valamint azt figyelembe venni és tovább kellene fejleszteni.
- *A nyelv, mint minden oktatási folyamat központi jellemzője – tantárgytól függetlenül:*
A nyelvet minden oktatási és nevelési területen előtérbe kellene helyezni.
- *A nyelvtanuló gyermekek pontos megfigyelése:*
Az aktív nyelvi cselekvés közben a tanulócsoporthoz figyelemmel kellene kísérni (jegyzeteket készíteni, tanárként pontosan odafigyelni!).
- *A tanári nyelv:*
A tanári nyelvnek korlátozott nyelvi eszközök használata miatt a változó kommunikációs szituációkban az egyedi gyermeki nyelvsajátítási mechanizmusok aktiválásához variálhatónak kellene lenni.
- *Helyzetfüggő, cselekvésorientált és szemléletes tanulás:*
A második nyelvet helyzetfüggő, cselekvésorientált és szemléletes tanuláson keresztül kellene közvetíteni.
- *Tanulási típusokat figyelembe venni:*
A különböző tanulási típusokat (auditív, vizuális és taktilis ...) média és módszer-változtatásokkal figyelembe kellene venni.
- *Imitatív tanulás:*
A gyermekek tudattalan imitatív tanulását lehetőleg gyakran kellene a tanároknak tudatossá alakítani.

- *Hallás utáni értés:*
A hallás utáni értés fejlesztését a nyelvi eszközök széles ajánlatával kellene előtérbe helyezni.
- *Természetes beszédalkalmak:*
Természetes nyelvi, cselekvési helyzeteket tudatosan kellene létrehozni.
- *Kiejtésfejlesztés:*
A kiejtés célirányos fejlesztését kellene létrehozni a fonetikai interferenciák elkerülése érdekében.
- *Ismétlés:*
Behatárolt szerkezet és szókincs esetében az ismétlés a felhasználási területek állandó bővítésével megkerülhetetlen.

Tanítási- és tanulási módszerek

Elisabeth Furch/Stefan Giesing/Viktoria Grumer/Sybillé Roszner
(németről magyarra fordított)

1. Alapvető megállapítások a módszerekről

Definíció

A módszerek olyan eljárások, amelyek abban segítenek, hogy a tanulók, de a tanárok is úgy ismerkedhessenek egy témával, hogy közben új látásmódot és kompetenciákat szerezzenek. A módszerek ezért többek között a tanítás hatékonysága és vonzása szempontjából fontosak, nem utolsó sorban azért, mert a különösen igényes módszerek motiválhatják a tanulókat. Ez mindazonáltal nem azt jelenti, hogy a módszerek valamiféle általános gyógyszerek lennének unalmas tanítási szakaszok ellen (vö. Gugel 1997:10).

Módszertani kompetencia mint a cselekvésorientált tanítás magja

Ha a tanárok a tanításban cselekvésorientált módszereket akarnak alkalmazni, ez mind a tanárok, mind a tanulók részéről magas fokú nyíltságot és kísérletező kedvet feltételez. Ha új módszereket próbálnak ki, ezek alkalmazásának biztonsága csak a módszertani kompetencia elsajátításával érhető el.

Mégis miről szól a módszertani kompetencia? Általánosságban szólva nem csak az egyes módszerek ismeretéről van szó, melyeket a következőkben röviden ismertetünk, hanem inkább öt területet ölel fel (vö. Gugel 1997:11):

1. Módszereket ismerni és célirányosan alkalmazni

Ahhoz, hogy a módszereket a különböző tanulási folyamatokban alkalmazni lehessen, szükséges a különböző módszerek és ezek tanulókra gyakorolt hatásának ismerete. Csak így lehetséges a különböző módszerek kritikai szemlélete, valamint célirányos értékelése és alkalmazása.

2. *Érzelmekkel bánni tudni*

Sok módszer nem csak a megcélzott tanulási folyamatot segíti, hanem az összes résztvevő érzelmeit. Ezért az érzelmekkel támogató módon illik bánni.

3. *Csoporthelyzetekkel bánni tudni*

A cselekvésorientált tanításban a frontáloktatás kiküszöbölésével (kis)csoportok keletkeznek, amelyekkel másképpen kell bánni.

4. *A kommunikációt megérteni*

A cselekvésorientált módszereknél az egymás közti és egymással való kommunikálás nagyon fontos. Ezért kel a kommunikációs folyamatokat átláthatóan alakítani és pontosan definiálni. Segíteni és támogatni kell a kommunikatív kompetenciát.

5. *A témát ne veszítsük szem elől*

Gyakran keletkezik az alkalmazott módszer alapján egy sajátos dinamika, ami által előfordulhat, hogy a tényleges célt elveszítjük szem elől. Ezért fontos, hogy a módszert a témával összhangban válasszuk ki.

Módszerekkel kapcsolatos követelmények Gugel alapján (1997)

A módszerek kiválasztásánál és alkalmazásánál minimum szabványoknak meg kell felelnünk, amelyeknek pedagógiai szempontból a következő pontokat figyelembe kell venniük:

- A tartalmak és a módszerek kapcsolódnak a gyermekek előismereteihez, attitűdjeihez és elvárásaihoz.
- A módszer kiválasztása figyelembe veszi a gyermekcsoport specifikus összetételét.
- A módszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek tanulási készségét felébbresszük és megtartsuk.
- A módszerek segítik az önálló ötleteket és az önállóan szervezett tanulási folyamatokat.
- A módszerek lehetővé teszik az önreflexiót és a cselekvést.
- A módszerek segítik a problémák több dimenziós látásmódját.
- A módszerek dialógusra irányulnak.
- A módszerek figyelembe veszik, hogy a tanulás *'fejjel, szívvel és kézzel'* történjen.
- A módszerek lehetővé teszik a saját kompetencia élményeket.

- A módszerek a tanulási folyamatok nyitottságával és nem a zárt tanulási modellekkel egyeztethetők össze.
- A módszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek módszertani kompetenciát szerezzenek (vö. Gugel 1997:12).

A módszerek alkalmazásának határai (Gugel 1997)

- *A módszerek nem pótolják a hiányzó tartalmakat*

A módszereknek mindig ‚szolgáló‘ funkciója van, azaz nem a középpontban állnak és a tartalmakkal való szembesülést célozzák.

- *A módszereknek nem szabad meglévő konfliktusokat túlhangsúlyozni*

A résztvevők között mindig keletkezhetnek konfliktusok. Ilyen szituációkra érvényes, hogy megfelelő módszereket kell találni és alkalmazni a konfliktus láthatóvá tételére és megbeszélésére. A módszerek segítségével nem szabad megpróbálni a konfliktusokat túlhangsúlyozni

- *A módszerek nem egyenlítik ki a hiányzó kompetenciát*

Az egyes oktatási részek sikeréhez szakmai és módszertani kompetenciák szükségesek. A módszereket ne azért alkalmazzuk, hogy ezen területeken meglévő esetleges hiányosságokat ezzel fedjünk el.

- *A módszerek nem öncélúak*

A módszereket ne önmaguk kedvéért alkalmazzuk.

A módszer kiválasztás kritériumai

A módszer kiválasztásánál a következő kritériumokat kell figyelembe venni:

- a csoport: létszám, a tanulók életkora, a gyermekek életkora, korábbi tapasztalatai és szociális környezete etc.
- a környezet: a rendelkezésre álló idő, helyiségek, műszaki felszereltség etc.
- a téma: tartalmak, kérdések és problémák, tanulási célok etc.
- a módszertől várt aktivitások: egyéni- és csoportmunka, kedvcsinálás és elmélyítés (vö. Gugel 1997:14)

Módszerek egy gyermekközpontú nyelvelsajátításhoz

Ha a különböző módszereket szemléljük, három alcsoportra (vö. Bönsch 2009:42) oszthatjuk azokat:

A módszerek második csoportját Bönsch (2009) a „tanításszervezés” fogalom alatt foglalja össze (Bönsch 2009:43). Ebben Bönsch (2009) a különböző programozások forszírozásáról van szó, ahol megjegyzendő, hogy Bönsch (2009) minden nyomtatott és számítógéppel vezérelt tanuló programot, továbbá írásos munkaeszközöket, mint a tanulási kártyákat programozásnak nevez (vö. Bönsch 2009:45). Így helyet találnak benne a cselekvés- és problémaorientált tanulás, a felfedező és a kutató tanulás valamint tanulási szituációk.

A harmadik csoportot „kommunikatív és nyitott tanulásnak” nevezi (Bönsch 2009:44). Itt arról van szó, hogy a diákok önállóan és kooperatívan tanulnak. Heti tervek, projekt munka vagy szabad tevékenység során a gyermekek megtanulnak önvezérelten és önszervezésben dolgozni (vö. Bönsch 2009:44)

Tanári előadás

Az oktató előadás egy „zárt nyelvi megjelenítés” (Apel 2009:220). Ezen módszer alkalmazásánál az információk közvetítése áll a középpontban. A tanulók tapasztalati horizontját kell bővíteni. Ugyanakkor az előadásnak önálló tanulásra is kellene ösztönözni, a tanulókat kihívások elé állítani és önálló gondolkodásra biztatni, valamint érdeklődést és érzékenységet kiváltani. A média eszközei segítenek a hallás és látás összekapcsolásával az információ feldolgozásban (vö. Apel 2009:220)

„Alapvetően a figyelemfelkeltő, változatos, személyes indíttatású bemutatás fontos momentum a tanári előadásban. Általában érvényes: Egy sikeres tanári előadáshoz

- a prezentáció tartalmi minősége,
- a közvetítés módszertani minősége,
- ügyes médiahasználat és
- a tanítási helyzet átlátása szükséges.”

(Apel 2009:220f.)

A frontális tanítás „modernebb” formája az „integrált frontális tanítás” (Bönsch 2009:47). Itt a tanári előadást kombinálják a témák gyermekek általi önálló feldolgozásával.

Az impulzustanítás (egy szaktárgyi tartalom felvillantása a média vagy szövegek segítségével), amit aztán közösen pontosabban megvizsgálunk. Ezenkívül lehetőséget kellene adni a tanulóknak, hogy saját korábbi ismereteiket behozhassák az oktatásba (vö. Bönsch 2009:47).

Prengel (2009) a frontális oktatás nyitását javasolja a tanulási sebességgel kapcsolatban úgy, hogy az egyes munkafázisokat le kell rövidíteni: A differenciáló frontális oktatásban így bevezetesként vagy befejezéseként oktató előadást csinálnak a tanárok vagy a diákok, vagy kérdéseket generáló irányított /oktató beszélgetésre kerül sor. Közben differenciáló egyéni- és csoportmunkára kerül sor. (vö. Prengel 2009:172).

A tanári előadás egy téma bevezetésére vagy probléma pontosítására különösen alkalmas. A tanár itt kvázi a téma szakértőjének helytartója, aki a további feldolgozáshoz háttér információkkal szolgál.

2. Problem-Based Learning: Diskurzív tanulás az osztályközösségben és a munkacsoportban

A konstruktivista tanuláselméletben a tanulás aktív és szociális folyamat.

A Problem-Based Learning-ben (röviden PBL) a tanulók maguk szerzik az alapvető tudást. A középpontban itt a szakmájukból vagy az iskolai hétköznapiakból származó autentikus szituáció áll. A tanulók előzetes tudása a PBL-ben fontos tartalékot képez, amivel tovább dolgoznak, és így ez a módszer kiválóan alkalmas a heterogenitás kezelésére – a tanulók egymástól és egymással tanulnak.

Definíció és információ

A PBL erőssége a kifejezett rugalmasságában rejlik, és ezért nehéz a PBL-t precízen bemutatni. Barrows (2000) felismerte ezt a fogalmi tisztázatlanságot és megpróbálkozott egy megfogalmazással: „A probléma- megoldási képesség tanulása az emberi intelligencia döntő jellemzőihez tartozik. Ez a képesség közvetlenül összekapcsolódik a tanulási-, kommunikációs- és teamképességgel. Arra mutat rá, hogy a legtöbb probléma a munka során és a hétköznapiakban „rosszul strukturált probléma” (Barrows 2000), és a következő jellemzőkkel bírnak:

- Információkra van szükségünk az összefüggések felismeréséhez.
- Több út létezik az információk eléréséhez; kérdezni, kipróbálni, kísérletezni ... kell.
- Ha új információk szükségesek, a problémát arrébb helyezük.

- Nincs biztosíték, hogy a problémát helyesen analizáltuk- illetve oldottuk-e meg.

A PBL a tanulók gyakorlati szükségleteire irányul. Stratégiák kifejlesztéséről és ki-próbálásáról van szó, amelyeket a folyamat során a részben sokrétű problémák vissza-igazolnak.

„Egy problémamegoldó folyamatról való tanulás közben aktív tudást szerzünk, amivel el-indítjuk az összefüggésekben való gondolkodást. Ez a tudás átvihető a mindennapokba és a munka világába és igazítható azokhoz. A kérdések megválaszolásán túl a megcélzott fej-lődés egyre nagyobb jelentőséggel bír. Megoldási stratégiák kidolgozására és elsajátítására alkalmas a PBL. A folyamat megfigyelése és reflexiója segítik az előrejutást”
(Barrows 2000)

A PBL-módszer munkacsoportban

Az oktatást és a tanítást a problémamegoldás szellemében alakítjuk. Az önálló anyagfeldolgozás kiscsoportokban történik, például a Hétlépés-módszer szerint (a McMaster-modellből kiindulva)

- Fogalommagyarázat (Mindent megértettem?)
- Probléma meghatározás (Miről van szó?)
- Probléma elemzés (Hipotéziseket képezni, brainstorming)
- A hipotéziseket rendszerezzük (Témák, tanulási célok meghatározása)
- Anyagkutatás és – értékelés
- Az eredmények kicserélése és megvitatása
- Az eredményeket elemezzük (Ellenőrzés, hogy a célokat és a megértést elértük-e)

A kiscsoportos munka (4-8 vagy 8-12) tanuláselméletileg és gyakorlatilag alátá-masztott. Az egyes csoporttagok tartalékait/potenciálját használni kell.

A tanulási potenciál a tanulási folyamatban annál nagyobb, minél különbözőbbek az egyes résztvevők. Különböző emberek viselkedésmódjával való napi bánásmód szem-pontjából „a látszólag ‚idegennel‘ és ‚mással‘ való találkozás jó alkalom az előítéletek leépítésére” (Barrows 2000). Az olyan kompetenciákat, mint bizalom, szolidaritás, empátia, odafigyelés, magyarázat, összehasonlítás, vitatkozás, kitartás, ellentmondások elfogadása etc. erősítjük és a kreatív kritikai gondolkodást segítjük. A csoport lehetővé teszi, hogy különböző szerepeket védetten észleljünk, hogy ily módon más perspektí-vákat éljünk át. „Az új tudás autonóm levezetésének begyakorlása egyidejű reflexióval, mint metakognitív elem erősíti a saját képességekbe vetett bizalmat.” (Barrows 2000)

Néhány módszer, amelyeket az önállóan problémákat megoldó tanuláskor alkalmazunk:

- idővel és a tartalékokkal való gazdálkodás
- kommunikációs tréning
- projekt menedzselés (célmeghatározások)
- a bizonytalansággal, többértelműséggel, hibákkal való bánás képessége
- önmenedzselés
- tanulási stratégiák

3. A tandem-módszer mint a PBL egy példája

A tanulási tandem megvalósítása a didaktikai kompetencia bővítéséhez, a szakmai ismeretek elmélyítéséhez vezet, és hozzájárul a személyiség fejlődéséhez. Az a cél, hogy a tandempartnerek tanuljanak meg reflektálni, egymást erősíteni és ezzel önbizalmat nyerni. Ezáltal ez a módszer megfelel egy tanártovábbképzés központi feladatának, mivel a tanároknak mind a pedagógiai, mind a didaktikai kompetenciáját karbantartja és bővíti, amivel azok oktatási feladataikat sikeresen végezhetik.

Definíció és általános információk

A tandem „két személy önirányítású partneri és szakmai együttműködése” (tanárok vagy diákok vagy főiskolások; Lanker é.n.) Ez az együttműködés időben behatárolt és világosan definiált céljai vannak. Különösen az alsó tagozatban, ahol a tanítók gyakran magukra vannak utalva, van értelme, ha továbbképzések keretében a tanítók tanulási tandemeket képeznek, és ezzel hatékonyabban érik el céljaikat. (vö.: Breitfuß-Muhr-Rucker 2000 TransiT-konceptiójával)

A tandem-módszer

A módszer Lanker alapján a következő szakaszokra bontható (vö. QuIGS 2002): *Előkészítő fázis- bevezetés és ismerkedés- utómegbeszélés és oktatás*

Az *előkészítő fázisban* a partnerek kiválasztása történik. Itt a következő kritériumokra kell ügyelni:

- összehasonlítható munkafeltételek
- közös/hasonló mozgási körök

- már meglévő ismeretség
- egymás elfogadása és bizalom egymás iránt

Egy előkészítő megbeszélésen a következőket rögzítik:

- fejlesztési célok
- a megfigyelendő cselekvési terület
- a megfigyelés formája
- dokumentáció (QuIGS 2002)
- reflexió

A *bevezetés és ismerkedés* fázisában a pedagógiai cselekvési területeket határozzák meg:

- a tanítás tervezése és –kivitelezése (QuIGS 2002)
- tanácsadás a tanulóknak
- a folyamatok/eredmények értékelése
- tanulásszervezés (QuIGS 2002)
- differenciáló intézkedések

illetve célokat fogalmaznak meg:

- meglévő állapot
- a változtatás folyamata

Beszélnek a szorongásokról/akadályokról.

Meghatározzák a tandem-óra időtartamát.

Határidőket szabnak és szabályokban egyeznek meg, mint pl.:

- Akceptáljuk a kollégák véleményét.
- Nyitottak vagyunk a kutatásokra.
- Beleérezzük magunkat a másik helyzetébe.
- Tiszteletben tartjuk a kolléga előírásait.
- Kérdezve dokumentálunk: Mit csinálunk? Hogyan csináljuk? Ki melyik feladatot végzi? Mikor csináljuk? Miért így csináljuk?....

Utómegbeszélés és továbbfejlesztés:

- A hospitáció után reflexióra kerül sor.
- A közlések az eredményeket értékelik és visszatükrözik az óra menetét.

- Megpróbálják az eredményeket értelmezni: vizsgálni, a folyamat mélyére hatolni, a cselekvés személyes jelentősége után kutatni, a következő lépéseket és célokat megfogalmazni, tervezni, értékelni.

Gondolatok a megvalósításhoz (nem csak) tanulókkal

A tandem-tanulás nagyon intenzív. Közben mindegyik tanuló sokkal többet tud meg, mint amiben az elején megegyeztek. Hirtelen az egész személyiség a központba kerül: a nyelve, kultúrája, kedvelt foglalatosságai, családja, életmódja, világlátása.

Ha a tanulók tanulási tandemet képeznek, ez hozzá kellene, hogy járuljon a szókincsük bővítéséhez, kiejtésük, hallás utáni értésük és beszédképességük javulásához. Továbbá csökkennek a beszédbeli gátlások, mivel bízik a tanuló abban, hogy a partnere megértést tanúsít és továbbsegíti az akadályokon, értékelve a jót.

Tandemes nyelvtanuláskor két különböző elsőnyelvű ember kommunikál egymással. Egymástól és egymással akarnak tanulni. Megegyeznek például egy témában és mesélnek arról. Képek, rajzok vagy tárgyak különösen fiatal tanulók esetében sokat segíthetnek ebben.

Meggondolandó továbbá, hogy a tanár ebben a környezetben is mindig nyelvi példakép, mégpedig több szempontból is:

- nyelvhasználatában
- a nyelvi kommunikációhoz és nyelvhez való viszonyában
- nyelvjáráshoz és más nyelvekhez való beállítódásában

A tanulási tandemben következő elvek kapnak hangsúlyt:

- A beszéd a nyelvfejlesztés legfontosabb formái közé tartozik. A tanulók egy nyelvet egy olyan személyhez való viszonyukban tanulnak (pl. tanulási tandem), aki nekik fontos és ezáltal próbálják a környezetet megérteni.
- A kommunikáció nonverbális aspektusai lényeges elemei a kommunikációnak és a nyelvelsajátításnak. A nyelvsegítő légkörhöz hozzátartozik a gyermekek nonverbális jeleinek és kifejezésformáinak a differenciált észlelése és segítése.
- A nyelvelsajátítás folyamán a gyermek maga is aktív, a benyomások tömegéből lassan egy szabályrendszert, egy 'tudást' alkot arról, milyen a nyelv felépítése. A nyelvfejlesztés szempontjából ez a következőket jelenti:
 - Egy gyermeknek sokrétű nyelvi ösztönzésre van szüksége a párbeszédben, azokban a szituációkban, amelyek felébresztik érdeklődését. A nyelvnek nem szabad túl gyerekesnek és leegyszerűsítettnek lenni.

- Helyes mondatok célirányos gyakorlása, amit a gyermekek ismételnék, hosszú távon nem segít.

Tanulási tandemek lehetséges témái tanárok számára

Tanárok tanulási tandemben való munkájához egy sor téma ajánlkozik, mint például:

1) Hallás utáni értés:

- Hogyan/mikor adok általános információkat diákjaimnak?
- Hogyan ellenőrzöm, hogy az információim célt is értek-e?
- Hogyan magyarázok meg diákjaimnak olyan probléma területeket, amelyek nem találhatók a közvetlen környezetükben?
- Milyen segédeszközöket használok, hogy a tanulóim megértsenek?

2) Beszéd:

- Milyen gyakran és mikor jutnak szóhoz diákjaim a tanulás során?
- Van-e lehetőségük diákjaimnak, hogy egymásnak segítsenek az órán, kicseréljék gondolataikat, egymástól tanuljanak?
- Milyen gyakran és meddig beszélek ‚körbeszélgetés‘ formában?
- Hogyan reagálok, ha a tanulóim első nyelvükön beszélnek egymással?
- Mindig nyelvi példakép vagyok?
- A szóbeli kommunikáció mely formái a kedvenceim?
- Használok-e nyelvi kliséket?

Tanulási tandemek akkor hatékonyak, ha mindkét személy tud kommunikálni, így ezt kell először megtanulni.

Internet linkek

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BM:UKK):
<http://www.sprachensteckbriefe.at> (Letölve: 2011.06.24).
- COUNCIL OF EUROPE: <http://www.coe.int/diversity> (Letölve: 2011.06.24).
- <http://daz.schule.at/index.php?TITEL=DaZ+und+Interkulturelles+Lernen&artikel=1&ktid=10407> (Letölve: 2011.06.24).
- <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/methoden.pdf>
(Letölve: 2011.06.24).
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/quellen.html#2.2> (Letölve: 2011.06.24).

Irodalom

- Apel, Hans Jürgen (2009): Darbietung im Unterricht. In: Arnold, Karl Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Kiadók) (2009): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 219-223.
- Barrows, Howard (2000) In: <http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/begrueundung.html#theoretisch> (Letölve: 2011.06.24).
- Barrows, Howard S. (2000): *Problem Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- BM:UKK Nr. 6 (2010): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, 5. unveränderte Auflage. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (Letölve: 2011.06.24).
- Bönsch, Manfred (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig: Westermann.
- Breitfuß-Muhr, Gabriele/Rucker, Dorothea (2000) *Lehrerfortbildung anders denken*. Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Furch, Elisabeth (2010): *Was sagt die Wissenschaft zur Mehrsprachigkeit? Deutsch als Zweitsprache*. <http://www.literacy.at/index.php?id=54> (Letölve: 2011.04.16).
- Gugel, Günther (1997): *Methoden-Manual I: „Neues Lernen“*. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Lanker, Hans Rudolf (é.n.): *Leistung gegen den Trend – eine solidarische Schule. Statement zur Qualitätsentwicklung*. <http://www.ggg-nrw.de/Europa/Lanker.BuKo2001.Lehrende.html> (Letölve: 2011.06.24).
- Nehr, Monika/Birnrott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?* Weinheim u. Basel: Beltz.
- QuIGS (2002): <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/v-phase.htm> (Letölve: 2011.06.24).

Inkluzív feladatok minden tanulóknak

Tatjana Atanasoska
(németről magyarra fordított)

1. Szaktárgyi szövegeket helyesen összeállítani

Szövegrészek helyes sorrendbe rakása olyan feladat, amit a nyelvtanításban az olvasási kompetencia segítésére már régóta alkalmaznak. Ebben az esetben az a feladat különlegessége, hogy szaktárgyi szövegekről van szó. A szaktárgyi szövegek jól fejlesztik a tanulók szakszókincsét, és azáltal, hogy először a sorrendet kell megtalálni, a gyerekeket a pontos olvasásra ösztönözzük és a struktúra felismerésére.

Itt két német nyelvű szakszöveget látunk összekeverve, amelyeket a gyerekeknek helyes sorrendbe kell rendezni. Utána megfelelő címet is kell találniuk a gyermekeknek a szövegekhez.

Feldarabolt szövegek

Az elefánt a legnagyobb emlősállat, ami a szárazföldön él. Van ázsiai elefánt és afrikai elefánt.

Ez vadászat közben jól elrejtí. Halkan kúszik oda a zsákmányához. Ha elég közel ér, megöli a zsákmányt a nyakán ejtett harapással.

Az ormányukkal tudnak lélegezni, szagolni és enni. Szívesen esznek fűvet, gyökereket, ágakat és gyümölcsöket. Sok vizet is isznak, mivel olyan nagyok.

Szívesen fogyaszt szarvast és vaddisznót.

Az afrikai nagyobb és annyit nyomhat, mint 100 gyermek. Minden elefántnak nagy fülei, és ormánya van, de csak az afrikai elefántoknak vannak agyarai.

A tigris a világ legnagyobb ragadozó macskája. Ázsia sztyeppéin és erdeiben él és csikos bundája van.

Íme, a teljes szövegek:







Az elefánt (mint lehetséges cím)

Az elefánt a legnagyobb emlősállat, ami a szárazföldön él. Van ázsiai elefánt és afrikai elefánt. Az afrikai nagyobb és annyit nyomhat, mint 100 gyermek. Minden elefántnak nagy fülei, és ormánya van, de csak az afrikai elefántoknak vannak agyarai. Az ormányukkal tudnak lélegezni, szagolni és enni. Szívesen esznek fűvet, gyökereket, ágakat és gyümölcsöket. Sok vizet is isznak, mivel olyan nagyok.

A tigris (mint lehetséges cím)

A tigris a világ legnagyobb ragadozó macskája. Ázsia sztyeppéin és erdeiben él és csíkos bundája van. Ez vadászat közben jól elrejtí. Halkan kúszik oda a zsákmányához. Ha elég közel ér, megöli a zsákmányt a nyakán ejtett harapással. Szívesen fogyaszt szarvast és vaddisznót.

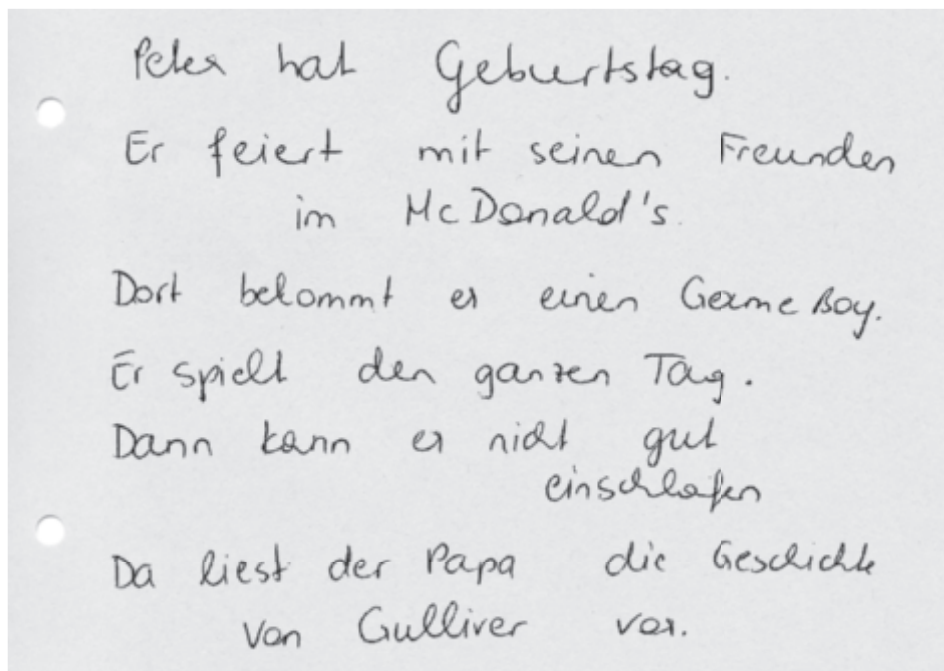
Alacsonyabb elvonatkoztatási szint

	Hogy hívják ezt? A szövegben megkeresheted.	Mit tudsz róla?
		
		
		
		
		
		

Szaktárgyi szövegeknél mindenekelőtt az a fontos, hogy minden gyermek ismerje az előforduló szakkifejezéseket. A szakszókincs fejlesztése az egész tanítási idő alatt fontos szerepet játszik. Itt is lehet az egyes csoportokkal belső differenciálással dolgozni – képekkel való segítségnyújtás a gyengébb csoportnak, csak a szöveggel való munka az erősebb csoporttal (azaz magasabb elvonatkoztatási szinten).

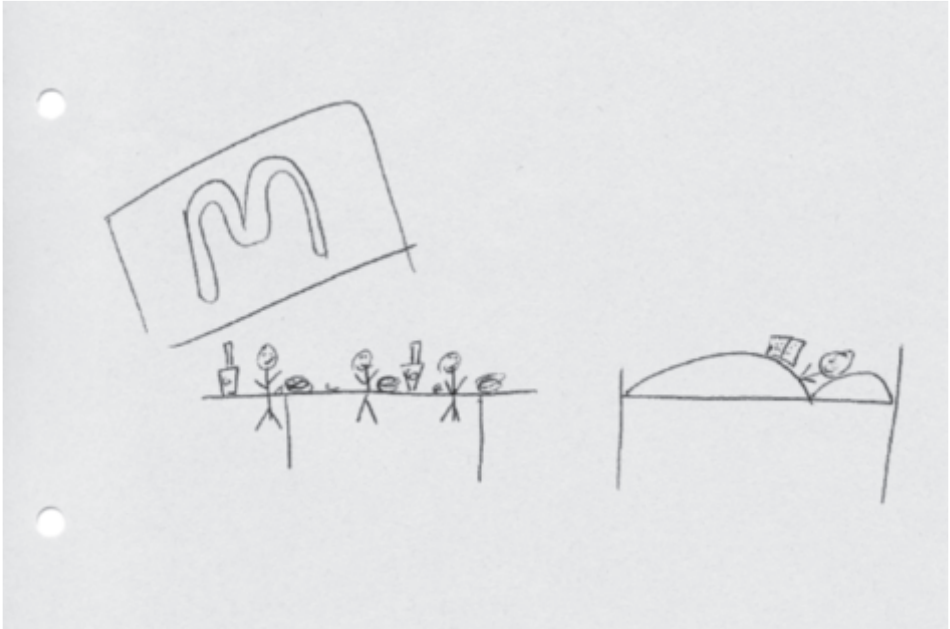
2. Lánctörténet – kreatív írás¹

Ez a feladat azzal kezdődik, hogy a tanár közli az összes tanulóval ugyanazt a kezdő mondatot. Minden tanuló ír a lapjára egy tetszés szerinti második mondatot, ami az első mondattal tartalmilag lehetőség szerint összefüggjön. Ezután a tanulók továbbadják a lapot a szomszédjuknak. A papírt minden mondat után összehajtják oly módon, hogy a tanulók mindig csak az utolsó leírt mondatot látják. A játékot 6-8 körben, vagy tovább lehet játszani. A végén minden gyermek rajzol egy odaillő képet a történetek egyikéhez; ezután a legvidámabb/ legszokatlanabb történetet jutalmazták.



¹ Ez az ötelet a szürrealizmus *Cadavre Exquis* ötleteré vezethető vissza.

A gyermekek mindig csak az utolsó mondatot látják, és nem az egész történetet. Csak az a gyermek látja az egész történetet, akinek a rajzot kell elkészítenie:



A történet akkor van csak kész, amikor a rajz is elkészül. Utána a történeteket a falra lehet akasztani, és a gyermekek megtekinthetik a történeteket, és kiválaszthatják a legjobb hármát. A kiválasztáshoz pontot vagy egyebet ragasztanak a történet alá:

Azáltal, hogy a gyermekeknek mindig csak egy mondatot kell írniuk, jobban koncentrálhatnak arra, hogyan függjön össze ez a két mondat. A rajzzal ugyanakkor mégis az egész történetet állítjuk még egyszer a középpontba, és a gyermekeknek meg kell próbálniuk részben talán ellentmondó mondatokból egy történetet konstruálni. Az írás folyamata annyiban kreatív, hogy a megelőző mondaton kívül más előírás nincs. Ezáltal mind a gyengébb, mind az erősebb tanulók szintjüknek megfelelően tudnak részt venni a munkában. Továbbá megtapasztalják a gyermekek, mit jelent mondatot írni.

3. Ételreceptek

Ehhez a feladathoz egy kis előkészítési időre van szükség. Különböző recepteket lehet találni pl. a www.receptbarlang.hu alatt. A tanárnak ezután az a feladata, hogy hasonló feladatlapokat készítsen, ahogyan én a következő recepthez előkészítettem.

Bárány aszalt szilvával és sárgabarackkal – Iránból

Hozzávalók:

500 g bárányhús, 300 g konzervparadicsom, 1 vöröshagyma, 100 g aszalt szilva és 100 g aszalt sárgabarack, kevés olaj, só, különböző fűszerek (bors, Currypor és Chili), citromlé, 2 csésze víz

Rizs illik hozzá.




Az első feladatban a recepthez szükséges szavakat mutatjuk be minden gyermeknek képek alkalmazásával. A gyermekek aktiválhatják a világról való ismereteiket és bővíthetik a szókincsüket.

Rendezd a hozzávalókat a megfelelő képekhez!

The image shows a matching exercise with 10 small images arranged in two rows. Each image has a horizontal line below it for labeling. The images are: 1. A hand holding a piece of meat. 2. A whole orange. 3. A spoon with dark ground spices. 4. A piece of meat wrapped in a cloth. 5. A pile of small, round, light-colored items (possibly dried fruit or nuts). 6. A mortar and pestle with a small bowl of dark powder. 7. A glass bottle of oil. 8. A whole tomato. 9. A pile of white rice grains. 10. A whole orange.

Az ételreceptet nem adjuk meg szöveg formában, hanem egyfajta szöveg-kép összeállítás található azon hozzávalók képeivel, amelyeket a gyermekek már ismernek. A receptet szükség szerint fogalmazzuk és a szakácskönyvekben található rövid receptekre hasonlít.

A főzés egyes lépései:


1.  megpirítani
2.  megpirítani
3. A  -t, a  -t, a  -t, 2 csésze  -t
és a  -t 1,5 órán át főzni
4. Utána az aszalt gyümölcsöket hozzáadni és további 30 percig főzni.
5.  -zsel szervírozni!


Mihelyst minden gyermeknek érthető a recept, elkezdheti az osztály a receptet belső differenciálással leírni. Az első feladat abból áll, hogy a receptet tegező formában a

fenti utasításoknak megfelelően megfogalmazzák. Olyan gyermekeknél, akiknek a német tudása még valamivel kevesebb, inkább a következő feladatlapot alkalmazzuk:



Receptet íratni csak a képekkel, szavak nélkül (jó német tudású gyermekeknek)

Írd be a megfelelő szavakat a receptbe!

Először tegyük a  -t a  -ba. Utána pirítsuk meg a  -t.

Utána kivesszük a  -t a  -ból és megpirítjuk a  -t.

Ezután a  -t, a  -t, a  -t, 2 csésze  -t és

a  -t 1,5 órán át főzzük. Utána hozzáadjuk az aszalt szilvát és az aszalt sárgabarackot és még 30 percig főzzük az ételt.  -sel nagyon finom!

Itt már megfogalmazzuk a receptet, a gyermekeknek csak a megfelelő hozzávalókat kell beilleszteni. Ennek ellenére látják egy ételrecept lehetséges struktúráját és a tanítás későbbi fázisában maguk is megpróbálhatnak leírni egy receptet.

Interkulturális szempontból nézve, alkalmazhatunk olyan recepteket, amelyek a gyermekek kulturális környezetéből származnak, de a gyermekek kedvenc receptjeit is.

Folytatásként a szülőket is kérdezhetik a gyermekek arról, hogyan kell valamit főzni, ami nekik ízlik. Az osztályban csoportmunkában osztálytársaik részére készíthetnek olyan feladatlapokat, amelyekben, mint fentebb, a hozzávalók képeken láthatók. Ehhez a hozzávalók képét a supermarket reklámokból vágthatják ki a gyermekek, de internetről is kinyomtathatják, vagy saját maguk rajzolhatják. Ezután kicserélik a gyermekek a képeiket a hozzávalókról és a receptek rövid változatát, aztán egy következő lépésben majd le kell írniuk a receptet.

Az evés olyan téma, amely mindenki számára nagyon fontos. Mindenki tud róla valamit mondani, elmondhatja a véleményét, mi ízlik neki és mi nem. Ezáltal minden gyermek kedvenc dolgaira figyelhetünk és a tanulásban komolyan vehetjük őket.

Képjegyzék

- Ambro / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Fruit_g104-Squeezing_Lemon_p40104.html
- anankkml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Tiger_Skin_p38117.html
- anankkml / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Deer_g111-Sambar_Deer_Isolated_p35261.html
- dan / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Elephant_p38821.html
- digitalart / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Salad_g183-Tomato_p39905.html
- FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Africa_g240-Kasbah_p348.html
- FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Kitchen_g272-Frying_Pan_p1270.html
- FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Meat_g88-Leg_Of_Lamb_p617.html
- FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Vegetables_g63-Onion_p242.html
- m_bartosch / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Oils_Sauces_and_Dres_g269-Bottle_Of_Olive_Oil_p17100.html
- Maggie Smith / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Measuring_Spice_p12282.html
- Master isolated images / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Grains_and_nuts_g267-Rice_p32341.html
- Paul / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Herbs_and_Spices_g68-Chilli_Powder_p20890.html
- Tom Curtis / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-African_Elephant__Loxodonta_p3405.html
- winnond / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/Other_Drinks_g65-Water_Bottle_p31191.html
- worradmu / FreeDigitalPhotos.net, http://www.freedigitalphotos.net/images/On_Safari_g58-Baby_Elephant_p30710.html

Esélyegyenlőtlenséget LinguaINCLUSION által csökkenteni

Stefan Giesing/Szilágyi Magdolna

(németről magyarra fordított)

1. A romani mint magyarországi kisebbségi nyelv

A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Kara már a projektkérelem beadása előtt megegyezett arról, hogy a magyar partner az empirikus kutatásokban a romák iskolai helyzetével fog foglalkozni, mivel a migráns gyermekek iskolai helyzete Magyarországon összehasonlítva a roma gyermekekével kevesebb problémát mutat.

A roma-integráció témája sokoldalú és sokrétű, ahogyan erről a regionális jelentésben tudósítottunk.

Problémák adódnak az iskola és a hagyományos roma család konfliktusaiból. Az iskola, mint történelmileg beágyazódott intézmény önképe gyakran merev és gögös, a -történelmileg nézve- nemrég letelepedett romák/cigányok¹ iskolával szembeni magatartása többnyire bizalmatlan, ha nem ellenséges. Ezt erősíti még az, hogy múltjukban írásbeliség és írásos átörökítés nélkül léteztek. A nyelvhasználatban a romák/cigányok ca. negyedrésére jellemző a diglossziás állapot, a félnyelvűség.

A *diglosszia*¹ fogalmához:

Néhány év óta dolgozik csak több kutató csoport a roma-/cigány lakosság kulturális örökségének írásos rögzítésén, mivel a nyelv az eltűnés határán van az erős (egzisztenciális okokból gyakran elkerülhetetlen) asszimilációs folyamatok miatt. Itt szeretnénk Ferguson gondolatait (Ferguson 1959) a kétnyelvűségről megidézni. Ferguson határozta meg a diglosszia fogalmát, mely szerint a diglosszia tartós társadalmi és nyelvi jelenség, amely feltételezi két nyelv egymástól eltérő használatát különböző szituációkban.

1 Ezen etnikai kisebbség egyes csoportjai cigányként definiálják magukat, ebben az értelemben politikailag korrekt ez az szóhasználat.

Ha a tanulási esélyeket emelni szeretnénk, támogató intézkedésekre van szükség mindkét oldal –az iskola és a tanulók- számára és részéről a nyelvhasználatban.

Egy nyelv kisebbségi környezetben veszélyeztetett, amiről a következő táblázat (Fishman 2000) ad információkat:

8. fázis	A kisebbségi nyelv néhány megmaradt beszélőjének társadalmi elszigeteltsége A nyelv rögzítésére van szükség a későbbi esetleges rekonstruáláshoz
7. fázis	A kisebbségi nyelvet az idősebb, a gyermeknevelés időszakán túljutott nemzedékek használják, a fiatalok nem A nyelv terjesztése szükséges a fiatalok körében
6. fázis	A kisebbségi nyelvet nemzedékről nemzedékre átörökítik, s a nyelvet használják a közösségben Szükséges a családok folyamatos nyelvátörökítésének támogatása
5. fázis	Az írásbeliség létezik a kisebbségi nyelven, főként otthon, az iskolában és a közösségekben belül. Szükség van a kisebbségi írásbeliség támogatására, különösen akkor, ha állami támogatás nincs
4. fázis	Létezik középfokú oktatás a kisebbség nyelven Szükség van a kisebbségi közösség anyagi támogatására
3. fázis	A kisebbségi nyelv megjelenhet olyan munkahelyeken is, ahol többségi nyelvi beszélőkkel érintkeznek
2. fázis	A közügyek intézése kisebbségi nyelven történhet és a média elérhető ezen a nyelven
1. fázis	A kisebbségi nyelv használható a felsőoktatásban, a kormányzati munkában és a nemzeti médiában

Egy nyelvet nyugodt, kiegyensúlyozott tanulási környezetben lehet támogatni. Ami mi roma gyermekeink azonban gyakran problémás szocio-kulturális háttérrel rendelkező családokból jönnek. Ez többek között olyan sokgyermekes családot jelent, ahol a testvérek egymást „nevelik”, a szülők gyakran munkanélküliek. Ezeket a gyermekeket az iskolarendszer „hátrányos helyzetű” vagy „halmozottan hátrányos helyzetű” tanulóként kezeli. Ehhez járul még az a tény, hogy sok tanuló tanulási nehézségekkel és/vagy magatartászavarokkal érkezik az iskolába.

A győri Kossuth Iskola alsó tagozatán, ahol a legtöbb empirikus tapasztalatot gyűjtöttük, max. 15 fős osztályokban tanulnak a gyermekek. Az órákat gyakran team-

teaching formában tartják, ahol a másik tanító vagy egy kolléga, vagy a szociálpedagógus, vagy néha egy-egy szülő lehet.

Az iskola olyan lakókörnyezetben található, ahol a lakosok többsége roma. Ez a jellemző a tanulók összetételén is tükröződik. Néhány tanár beszéli a romani nyelvet, így problémás helyzetekben nyelviileg is valóban segíthetnek.

A felső tagozat hasonló körülmények között egy másik épületben található. Az iskolavezetés mindig is innovatív volt. Évtizedek óta megpróbálják a sikeres reformpedagógiai elveket alkalmazni. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy az iskola eredményesen dolgozik. Mint több országot átfigó vizsgálatból ismeretes, európai összesítésben a roma gyermekek szűk 40%-a fejezi be a kötelező oktatást, Magyarországon ez az arány 60% fölött van.

Természetesen itt is van még nagyon sok tennivaló, hiszen a hiányzó majdnem 40%-nyi ember is méltó helyet szeretne és kell is kapnia a munkaerőpiacon.

2. Élménypedagógiai kezdeményezések

A jobb eredmények érdekében egy új módszert vezettek be a Kossuth Iskolában. A Pressley Ridge- Alapítvány 'élménypedagógiája' az USA-ból származik. Magyarországon jó eredményeket értek el ezzel a módszerrel országosan – elsősorban olyan iskolákban, ahol sok a roma gyermek. Mi lehet ezen módszernek a különlegessége a gyermekek számára, ami oly sikeressé teszi? *A nyelv!*

De nem a világ 6500 nyelvrendszerének egyike, hanem a *'a kölcsönös cselekvés'* nyelve.

Hogyan működik a módszer? Az alapelv az iskola, a tanárok és a tanulók közötti megállapodásokon és teljesítményeken nyugszik. Vannak általános és speciális kötelezettségek a házirend és a saját magatartás tekintetében, és természetesen a tanulást illetően is. A megvalósítást és a célokat közösen tervezik, a tevékenységekben mindenki aktívan részt vesz. A kitűzött célok teljesítéséért virtuális 'arany tallérokat' lehet kapni, amelyeket minden diák a saját teljesítmény lapján gyűjt. A célokat minden óra elején tudatosítják, és az óra végén az önértékelésre, valamint a tanári értékelésre kerül sor. Különleges teljesítményekért bónusz pontokat lehet kapni, de a szabályok be nem tartásáért pontokat vonnak le. Miért vesznek részt a tanulók olyan konstruktívan ebben a folyamatban? Hétvégén következik az elszámolás, és a virtuális 'arany tallérokéért' az iskolai boltban valódi, értékes dolgokat lehet vásárolni, mint pl. egy futball-labdát vagy egy pólót, könyveket vagy belépőket kulturális programokra. Ez tehát a közös élmény

végcélja, miközben a gyermekek lassan, de biztosan célravezető tanulási technikákat és magatartási formákat sajátítanak el.

3. Gyakorlati példa

Továbbképzési tréningjeinken megpróbáltuk segíteni a tanárokat fáradozásaikban. A következő eljárásokat és tippet tanító szakos hallgatóinkkal is feldolgoztuk tanulmányaik során. A Pädagogische Hochschule Wien-nel való együttműködés keretében a LinguaINCLUSION projektben résztvevő tanárokat képeztük:



A kartonszínház

A kartonszínház alapötlete az a cél, hogy a nyelvtanulókat rábírjuk a kötetlen beszédre, javítsuk kommunikációs képességeiket és lehetővé tegyük, hogy részük legyen a didaktikai és módszertani folyamatokban. Az alapot egy kartondoboz képezi, amit ,színpadként' működtetünk. Ezen doboz segítségével kis darabokat lehet előadni, a szereplőket maguk a nyelvtanulók találják ki, így az egész szituáció igazodhat a nyelvtanulók szintjéhez.



Az eljátszandó ,tanítási egységet' (= szöveget) is maguk a nyelvtanulók tervezik és a kivitelezést úgy-szintén. A saját kezűleg készített bábukat fapálcikára lehet rögzíteni, majd a kartonszínházban szabadon mozgatni. Az előadandó darabok kiválasztásánál bármelyik nyelv választható, ennek következtében bármilyen színpadi szituációt meghatározott minták alapján, vagy ettől függetlenül, szabadon is lehet ki-találni. A színpadkép további lehetőségeket ad a

,színdarab' nagyon egyéni alakítására és a saját nyelvi szintnek való megfelelésre.

Nyelvileg ez a projekt az egyéni lehetőségek sokszínűségét nyújtja ahhoz, hogy a résztvevők nyelvtanulási szintjéhez igazodjunk. A nyelvek szabadon választhatók, és a színdarab a kellékekkel együtt határtalan választási lehetőséget nyújt. A játékon keresztül a szóbeli és a drámajátékhoz szükséges képességek és készségek fejlesztését állítjuk

követelményként, és azokat segítjük. Azonban például az eljátszandó színdarab kiválasztásánál és kidolgozásánál is más nyelvi területeken való ismeretekre és fejlődési potenciálra van szükség. Így például forgatókönyvet kell írni, és az egyes jeleneteket nyelvi-
leg összeállítani, vagy a párbeszédet gyakorlás céljából írásban kell rögzíteni. Ebben az értelemben a kooperatív tanulást és tanítást is fejlesztjük, és a nyelvi növekmény itt is a kölcsönös kommunikációban található. Megbeszéléseket kell tartani, és a munkát, pl. a jeleneteket fel lehet osztani teammunkában. A forgatókönyv átalakításakor megmutatkoznak a jól korrigálható gyengeségek, de az erősségek is, amiket nyelvi színpadi tartóoszlopokká lehet integrálni. A továbbfejlesztés és a kölcsönös eredménykontroll sok gyakorlás után a meghívott vendégek előtti előadáshoz vezet, ami többnyelvű is lehet.



A párbeszédet is sokoldalúan lehet variálni, az átlagos hétköznapi szituációktól ismert költői művekig a művészet és kultúra területéről. A didaktikai és módszertani lehetőségek ugyanilyen sokoldalúak ennél a kartonszínháznál. A tréningben résztvevők által összeállított életközeli hétköznapi szituációktól teljes irodalmi projektekig, továbbá egy irodalmi szöveg feldolgozása fejezetenként és ezek színpadi megjelenítése.

Ide tartoznak még pl. egy olvasónapló készítése, vagy egy már létező 'színdarab' átalakítása jelenetekké. A színjátszók együttműködése és véleménycseréje egymás között és a különböző jelenetek előkészítése a tanítási nyelven, vagy inkább az előadás nyelven további területeket jelentenek a nyelvi fejlődésben.



A tanítási hétköznapiokban természetesen belsőleg differenciált irodalmi ajánlatok alkalmasak a feldolgozásra, vagy nagyon rugalmasan kidolgozandó kis színházi előadásrészek. Így lehet az irodalmat néhány lépésben a tanulócsoporthoz nyelvi szintjéhez igazítani, és a nyelvtanulók viszonylag önállóan tudják feladataikat tervezni, megvalósítani és később jól beláthatóan kontrollálni is.

Az eljátszható 'színdarab' mellett még sok további nyelvi 'melléktermék' keletkezhet, mint például egy meghívó plakát az előadásra, feladatok az egyes darabrészekhez, alternatív megoldások a darab egyes részeihez és alternatív forgatókönyvek. A tréningen



résztevőknek szinte semmi nem szab határt, és minden egyes nyelv integrálása lehetséges. Ez változatos formában vonatkozhat mind a színdarabra, de a járulékos termékre is. Így például egy házilag készített képregény képekkel támaszthatja alá a nyelvi eszközök választását. Az, hogy ezek a „melléktermékek” milyen mértékben segítik aztán a nyelvi integrációt, a tanítók további didaktikai és módszertani előkészítésétől és ötleteitől függ. Egyéni fejlődés a tanulásban a belső nyelvi differenciálás alapján nagyon valószínű, hatékony munkamegosztással meg is valósítható a nyelvoktatásban. A „kartonszínház” projekt tantárgyakat koncentráló jellegét esélynek tekinthetjük ahhoz, hogy a tanulók egyéniségét figyelembe vegyünk és megadjuk a lehetőséget a sok érzékszervet bevonó nyelvi integrációnak.

Az irodalmi bőrönd – egy mobil kétnyelvű projekt:

Az irodalmi bőrönd alapötlete az, hogy adott irodalmat kétnyelvűen dolgozzunk fel, és a didaktikaim, módszertani eljárásokkal lehetőség szerint minden tanuló hozzáférést biztosítsunk. Ez mindenekelőtt a kétnyelvű intézményekben való eljárásmódokra példa, vagy egy választott nyelv integrációjára. Gyakran a curriculum vagy az alaptanterv szabályozásaiból kell kiindulni a nyelvoktatás tervezésénél. Ezek az előírások többnyire kötelező érvényűek és nincs bennük részletezve a multikulturális vagy többnyelvűségi háttér. Erich Kästner *Emil és a detektívek* c. gyermekkönyve példáján a következőkben azt mutatjuk be, hogyan lehet egy „gyermekkönyv klasszikus” a nyelvtanításhoz kétnyelvűen feldolgozni, hogy aztán a hétköznapi nyelvtanításban modellként rendelkezésre álljon.

A kezdetet a regény szereplőinek bemutatása jelenti. Ezen detektívregény főszereplőit egyenként bemutatjuk és jellemezzük. Nyelvileg nézve ez a személyleírás egyéni nyelvi megoldások lehetőségének tömegét jelenti és egy jó lehetőséget arra, hogy a párbeszédet hétköznapi szituációkra is kipróbáljuk. A személyek leírásától ruhadarabjaik, jellemük bemutatásán át terjed a paletta azon feltételezések megfogalmazásáig, hogy milyen szerepet játszhat az adott személy a regényben, mindez elősegítve a nyelvtanuló tanítójelöltek tanulási növekményét ebben a projektben.

Ahhoz, hogy ennek a sokszínűségnek nyelviileg, kétnyelvűen vagy többnyelvűen megfelelhessünk, fantomképek készültek, amelyeknek a részeit külön-külön össze lehet rakni. Mint az 'igazi' rendőrségi eljárásban, a fantom puzzle egyes részeit darabról darabra rakjuk össze, amelyekből végül összeállnak a regényben keresett személyek. A lehetőség szerint sok tanuló részvételének biztosítását megfogalmazó didaktikai alapelvnek megfelelően a puzzle lehetőségben is sor kerül belső differenciálásra mind a rajzos megjelenítésben, mind a nyelvi megformálásban. A fantomképekhez és a regény képeihez illeszkedve a szöveges leírásokat is úgy alakítjuk, hogy azok külső formájukban is, mint például betűnagyság vagy írásmód, lehetőséget adjanak az eredeti nyelvi anyaghoz való visszacsatoláshoz.



A nyelv egyéni továbbfejlesztésének lehetőségeit ezen túlmenően képes szótárak, kétnyelvű vagy egynyelvű lexikonok bővítik.

Ezen kívül mindenkiről készül kétnyelvű audiófelvétel, amelyeket szintén lehet a puzzle-elv szerint illesztgetni. Ebben képkártyák is segítenek, hogy a többnyelvű elérhetőséget megvalósítsuk. A hangfelvételeket természetesen lehet tetszés szerint bármely további nyelv felvételeivel bővíteni, ami az eredetileg kétnyelvű projekt rugalmasságát jelzi. A hangfelvételeket több évfolyam közreműködésével különböző intézményekben különböző beszélőkkel vettük fel és egy lejátszó készülék segítségével a megfelelő variációban kétnyelvűen hallhatók. Ebben a folyamatban óriási volt a beszélők beszédadallam- repertoárjának a növekménye a különböző nyelveken. Ugyanilyen intenzíven fejlesztettük a hallás utáni értést is, összekapcsolva az írott nyelvel.

A regény és a kétnyelvű projekt sok 'melléktermékének' a létrehozása tartalmazza a nyelvi képességek és készségek cizellált bővítését.

Irodalom

- Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berndt, Anett (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart, 12-15.
- Candelier, Michel A./Camilleri Grima, Antoinette/Castellotti, Veronique/de Pietro, Jean-François/Ildikó, Lőrincz/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguero, Artur/Molinie, Muriel (2008): *Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Graz, Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) kutatási és fejlesztési jelentések sorozatából Budapest: OKFI.
- Csepeli, György (2003): *Szociálpszichológia*. Budapest Osiris Kiadó.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26-2002, Stuttgart. 16-17.
- Eichelberger, Harald/Furch, Elisabeth (Kiadók) (1998): *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Kiadók) (2001): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin. Artikel 88.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Paulston, Bratt Christina/Tucker, G. Richard (Kiadók) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345-358.
- Fishman, Joshua A. (2000): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: Wei, Li (Kiadó): *The Bilingualism Reader*. London/New York: Routledge, 81-88.
- Forray, R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Expertisen Band 1, Klagenfurt.
- Hieden, Josef/Abl, Karl Heinz (2005): *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*. Evaluationsstudie Band 2, Klagenfurt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30. München: iudicium, 163-181.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Glosse: Wie demotiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 26-2002. Stuttgart, 11.
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant –élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Liskó, Ilona: A cigány tanulók és a pedagógusok In: Andor, Mihály (Kiadó) (2001): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs: Iskolakultúra.
- Meleg, Csilla (2001): „Egész-ség” (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

- Németh, András-Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Slavenburg, Jan H. (1996): *Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók*. Rotterdam: Partners Training&Innovatie.
- Utolsó padban ... Egy program utóélete*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15., (2008) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Wardough, Roland (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wicke, Reiner (2004): *Aktive Schüler lernen besser*. München: Edition Deutsch, Klett Verlag.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

Internet linkek

- Kováts, András/Vámos, Ágnes (2009): *A migráns gyerekek oktatása*. MENEDEK: www.menedek.hu (Letölve: 2010.04.20)
- Zöld Könyv 2008: *A magyar közoktatás megújításáért*. OKTATAS:www.oktatas.magyarorszagholnap.hu (Letölve: 2010.04.20)

