

Italienische Studien
zur deutschen Sprache 1

Herausgeber:

Claudio Di Meola (Roma)

Gutachterrät:

Eva-Maria Breindl (Mannheim), Livio Gaeta (Napoli), Dorothee Heller (Bergamo),
Antonie Hornung (Modena), Oskar Putzer (Innsbruck), Lorenza Rega (Trieste), Dietmar
Rösler (Gießen), Marcello Soffritti (Bologna-Forl), Eva-Maria Thüne (Bologna),
Alessandra Tomaselli (Verona)

ISTITUTO ITALIANO DI STUDI GERMANICI

Perspektiven Eins

Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien

(Rom, 6.-7. Februar 2004)

Herausgegeben von

CLAUDIO DI MEOLA, ANTONIE HORNUNG und LORENZA REGA

ROMA 2005

I N H A L T

Vorwort zur Reihe	IX
Vorwort zum Band	XI

I. Linguistische Germanistik in Italien

HORST SITTA, Inlandsgermanistik - Auslandsgermanistik - Auslandsgermanistiken: Überlegungen zur Konstitution einer germanistischen Linguistik in Italien	3
EVA NEULAND, Germanistische Sprachwissenschaft in Italien: kontrastive Blicke aus der Außenperspektive der "Inlandsgermanistik"	15
RUDOLF HOBERG, Deutsche und europäische Sprachenpolitik	31
ANTONIE HORNING, Für eine Didaktik des Denkens: über die Bedeutung des forschenden Lernens im Studium der deutschen Sprache an ausländischen Universitäten	39

II. Aspekte der deutschen Sprache und ihre Didaktisierung

1. Phonologie und Morphologie

FEDERICA MISSAGLIA, Phonetische Prototypen und Zweitspracherwerb	59
BIRGIT ALBER - FRANZ LANTHALER, Der Silbenonset in den Tiroler Dialekten	75
MARIANNE HEPP, Fremdsprachendidaktische Aspekte der gegenwartsdeutschen Wortbildung	89
PIERGIULIO TAINO, Fugenelemente in der deutschen Wirtschaftssprache	103
DONATELLA BREMER, Wortbildung und literarische Onomastik (mit besonderer Rücksicht auf die redenden Namen und die damit verknüpften Übersetzungsprobleme)	115

2. Syntax

HEINZ VATER, Modalverben und Grammatikalisierung	135
LIVIO GAETA, Ersatzinfinitiv im Deutschen: diachrone Überlegungen zu einem synchronen Rätsel	149
GIANCARMINE BONGO, Zum problematischen Status der Funktionsverbgefüge: die Rolle des phraseologischen Ansatzes und des Kollokationsbegriffs	167

2005

© Copyright by Istituto Italiano di Studi Germanici
Via Calandrelli 25, 00153 Roma

Tutti i diritti di traduzione e di riproduzione sono riservati

MARIE RIEGER, Ausgewählte <i>be-</i> , <i>er-</i> und <i>ver-</i> Verben und ihre Wiedergabe im Italienischen: ein Forschungsprojekt	177
MARTINA NIED CURCIO, Verbale Polysemie und ihre Schwierigkeiten im DaF-Erwerb	195
NICOLETTA GAGLIARDI, "Ich helfe die Mutter oder ich helfe der Mutter?". Zum Kasuserwerb durch italienischsprachige Deutschlernende	213
ELENA BELLAVIA, Das Lernproblem "trennbare und nicht-trennbare Verben"	227
CLAUDIO DI MEOLA, Entwicklungstendenzen im deutschen Präpositionalssystem: Rektion <i>entsprechend der Regeln</i> oder <i>wider den Normen</i> ?	251
FRANCA ORTU, Polyfunktionalität einiger Präpositionaladverbien (am Beispiel von <i>darum</i> , <i>worum</i> , <i>dabei</i> , <i>wobei</i>)	269

3. Lexikon und Text

ELISABETTA MONETA MAZZA, Deutsch für Italiener: die Erkennung gemeinsamer lexikalischer Einheiten	285
CLAUS EHRHARDT, Phraseologismen und ihre Modifikation in deutschen Hip-Hop-Texten	299
MARINA FOSCHI ALBERT, Vorüberlegungen zu einer interkulturellen Fachstilistik der schriftlichen Textsorten im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch	319
DONATELLA MAZZA, Zur Sprache im Drama des Expressionismus: <i>Kräfte</i> von August Stramm	329

4. Sprachvariation

STEFAN RABANUS, Sprachkartographie des Deutschen: von Schmeller bis zum <i>Digitalen Wenker-Atlas</i>	345
ELVIRA LIMA, Kleine Rechtschreibreform - was nun? Überlegungen einer indirekten Sprachteilnehmerin	365
SUSANNE LIPPERT, Die Methode "one person - one language" und ihre Grenzen: das Romprojekt zur bilingualen Erziehung	379

III. Unterrichtsgestaltung und -materialien

1. Unterrichtsgestaltung

OSKAR PUTZER, Grammatik im Spracherwerb	395
IRIS JAMMERNEGG, DaF online: Probleme und Lösungen im Rahmen des Internetlehrgangs für Öffentlichkeitsarbeit der Universität Udine	415

IRENE CENNAMO, Tagebücher einer Grenzerfahrung: Sprachtausch deutschsprachiger und italienischsprachiger StudentInnen im Grenzgebiet Trentino-Südtirol-Nordtirol	433
CHRISTINE ARENDT, Lernerseitige Übungsprozesse und Strategien beim Lösen fremdsprachlicher Lernaufgaben	443
BEATE BAUMANN, Der fremde Blick im Klassenzimmer: Aspekte interkulturellen Lernens und Lehrens	465
ULRIKE REEG, "Je länger ich mich mit der deutschen Sprache beschäftige, desto mehr Schwierigkeiten fallen mir ins Auge". Sprachdidaktische Überlegungen zu Texten von Yoko Tawada	483
MICHAELA REINHARDT, Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines expressionistischen Textes (<i>Die Wandlung</i> von Ernst Toller)	495
JÖRG SENF, Die Angst beim Sprachenlernen: empirische Ergebnisse zum hinzugefügten Fehler	515
ANTONELLA NARDI, Kognition, Emotion, Interaktion als Elemente einer kompensierenden Didaktik: ein Beispiel aus der Schulpraxis	535

2. Unterrichtsmaterialien

BARBARA IVANCIC, Didaktische Grammatiken des Deutschen: eine Untersuchung	557
IRENE ROGINA, Entdecken - erschließen - erwerben: Vorschläge für eine lerner- und lernprozessorientierte Grammatik	571
ANDREA ABEL - SARA CAMPI - STEFANIA CAMPOGIANNI - JULIA REICHERT - CLAUDIA RICHTER, ELGIT - Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch: einige Aspekte der syntagmatischen und paradigmatischen Ebene	589
SUSANNE HECHT, Wie sich der Einsatz von Film auf den Lernerfolg auswirken kann: neue Ergebnisse aus Unterrichtsversuchen	607

IV. Translation

LORENZA REGA, Übersetzen und Fremdsprachenerwerb	627
ROBERTO MENIN, Ähnlichkeitsphänomene im Aufbau der translatorischen Kompetenz in universitären Studiengängen	643
MARCELLA COSTA, Die Übersetzung der Differenz: DDR- und wendegeprägte Konnotationen und ihre Übertragung ins Italienische	667
LUCIA CINATO, Das Vor-Vorfeld in den <i>Kinder- und Hausmärchen</i> der Brüder Grimm und seine Übersetzung ins Italienische	679

ANTONELLA NARDI (Modena)

KOGNITION, EMOTION, INTERAKTION ALS ELEMENTE EINER KOMPENSIERENDEN DIDAKTIK: EIN BEISPIEL AUS DER SCHULPRAXIS

1. Einführung

Thema dieses Beitrags ist der Einfluss von außerfachlichen Faktoren auf das unterrichtlich gesteuerte Fremdsprachenlernen. Dabei geht es um die Frage, inwieweit die fremdsprachliche Unterrichtspraxis über die rein fachspezifischen, sprachlichen Faktoren hinaus von nicht fachspezifischen, außersprachlichen Faktoren beeinflusst wird. Solche Faktoren — denen in der einschlägigen Literatur als relevante Variablen im Fremdspracherwerbsprozess Aufmerksamkeit geschenkt wird¹ — können sehr unterschiedlich sein. Auseinander gehalten werden an dieser Stelle nur:

1. im Lernenden selbst angelegte Eigenschaften, auch Lernerendogene Faktoren (vgl. Riemer 1997: 6) genannt; hier sind neurophysiologische Konstanten (z.B. Lebensalter), kognitive Merkmale (z.B. Befähigung zum Erlernen einer Sprache) und emotionale Zustände (z.B. Motivation) zu unterscheiden.

2. vom Lernindividuum unabhängige, auch Lerner-exogene Faktoren genannt (z.B. das soziale Umfeld, in dem das Sprachlernen erfolgt).

Ausgehend von der Wechselwirksamkeit dieser nicht fachspezifischen Faktoren und von deren bedeutender Beeinflussung des Lehr- und Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht, möchte ich die These formulieren, dass Unterricht nur dann optimal gelingen kann, wenn Didaktik das kognitiv, emotional und interaktional bestimmte individuelle und gruppenspezifische Beziehungsgefüge im Klassenzimmer diagnostiziert, bewusst macht und explizit in das unterrichtliche Handeln einplant.

Um die außersprachlichen Faktoren näher zu definieren, auf die ich mich beziehen werde, möchte ich drei Arbeitsbegriffe — Kognition, Emotion, Interaktion — einführen, die bezüglich des gesteuerten Spracherwerbs im institutionellen Schulkontext wie folgt verstanden werden sollten:

¹ Vgl. u.v.a. WODE (1988: 292-338); RIEMER (1997); EDMONDSON/HOUSE (2000: 191-210).

— (*Meta*)Kognition bezeichnet die Fähigkeit der Lernenden, Informationen (und zwar sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen) aufzunehmen, zu speichern, zu verarbeiten und in einem zweiten Schritt die Fähigkeit, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren — d.h. kognitive und metakognitive Lernstrategien² anzuwenden (Mariani/Pozzo 2002: 71).

— *Emotion* bezeichnet das gefühlsmäßige Erleben der eigenen Individualität, der Lerngemeinschaft inklusive der Lehrperson, der Lernsituation, der Vermittlung und der persönlichen Aufnahme und Wiedergabe von Lernstoff, also die so genannte "Ich-Beteiligung" des Individuums an einer Lernerfahrung und dessen entsprechende Reaktion auf wahrgenommene Reize und Situationen (Jahr 2002:89; Iluk 2002: 96).

— *Interaktion* bezeichnet das sprachliche und außersprachliche Handeln der Lernenden untereinander und in ihrer Beziehung mit der Lehrperson, ihre Formen der Beziehungsaufnahme und deren Aufrechterhaltung und gegenseitige Beeinflussung sowie ihre Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial (House 2000: 111; Henrici/Vollmer 2001: 11, 15).

Das Vorhaben dieses Beitrages ist also zu zeigen,

1. dass die oben genannten nicht fachspezifischen Faktoren das Lernen einer Fremdsprache stark beeinflussen und sich auch negativ auf die Lernleistung auswirken können;

2. wie, ausgehend von diagnostizierten gruppenspezifischen Lernschwierigkeiten, Lehrstrategien eingesetzt werden können, die den Lernschwächen Rechnung tragen und die darauf abzielen, das festgestellte Manko auszugleichen.

In einem ersten Schritt werde ich die Bedeutung der Faktoren Kognition, Emotion, Interaktion und ihrer Wechselwirksamkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht aufzeigen (Punkt 2) und in einem zweiten einen Lernkontext vorstellen, in dem auf einen oder mehrere der oben genannten Faktoren zurückzuführende spezifische Lernschwierigkeiten diagnostiziert und auf diese abgestimmte Lehrstrategien gezielt eingesetzt wurden (Punkt 3), um schließlich aus meiner Untersuchung Folgerungen für didaktisches Handeln abzuleiten (Punkt 4).

² "Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information" (O'MALLEY/CHAMOT 1990: 1). Für eine Klassifikation von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien vgl. MARIANI/POZZO (2002: 73 f.); BIMMEL/RAMPILLON (2002: 92-101), die sich auf OXFORD (1990) und O'MALLEY/CHAMOT (1990: 198 ff.) stützen und deren Klassifikationen erweitern.

2. «Kognition», «Emotion» und «Interaktion» im FS-Unterricht³

Die Bedeutung der Faktoren Kognition, Emotion und Interaktion im Fremdsprachenunterricht muss hier zunächst im Kontext einer kritischen Stellungnahme zu den in Italien für den Fremdsprachenunterricht geltenden Rahmenrichtlinien erörtert werden.

Die fremdsprachliche Unterrichtspraxis in Italien, besonders auf der Sekundarstufe, orientiert sich an offiziellen Lehrplänen⁴, die fast ausschließlich auf fachspezifische Faktoren hinweisen und einen deutlichen Schwerpunkt auf inhalts- und fertigungsbezogene Leistung setzen. Wenn man sich auf die oben genannten nicht fachspezifischen Parameter stützt, lassen sich in den Rahmenrichtlinien und in den sie begleitenden methodologischen Hinweisen folgende Lücken feststellen:

1. Explizit und besonders in Bezug auf rezeptive Fertigkeiten werden nur kurz kognitive Strategien angedeutet: Direkt wird auf Inferenz und indirekt auf Assoziation und selektive Aufmerksamkeit⁵ hingewiesen.

2. Affektive Faktoren werden nur flüchtig und bezüglich ihres funktionalen Aspekts erwähnt⁶.

3. Interaktion wird ebenfalls nur bezüglich ihres funktionalen Aspekts erwähnt⁷. Hinweise auf soziale Kompetenzen bleiben ausgespart.

³ Für einen ausführlichen Überblick über den Stand der Forschung vgl. VOLLMER u.a. (2001).

⁴ Als Beispiel seien hier die geltenden Lehrpläne für das *Progetto "ERICA"* (1996) zitiert, das in den italienischen *Istituti Tecnici Commerciali* (Alter der SchülerInnen: 14-19; Schuldauer: 5 Jahre) Mitte der 90er Jahre eingeführt wurde. Es handelt sich hierbei um einen "integrierten" Bildungsweg mit interkultureller Lernzielsetzung und mit Schwerpunkt auf fachspezifischen Inhalten wie Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Rechtslehre, Informatik, neben allgemeinbildenden Fächern wie u.a. Kunstgeschichte, drei Fremdsprachen, Italienisch, Mathematik, Erdkunde. Vgl. S. 41-45 für das Biennio (1. und 2. Jahrgangsstufe) und S. 49-55 für das Triennio (3. bis 5. Jahrgangsstufe).

⁵ *Inferenz*: "Using information in the text to guess meanings of new items, predict outcomes, or complete missing parts" (O'MALLEY/CHAMOT 1990: 199). *Assoziation*: "Neue und schon gespeicherte Informationen miteinander verbinden"; *Selektive Aufmerksamkeit*: "Die Konzentration auf spezifische Aspekte der Information lenken" (beide Definitionen zit. nach MARIANI/POZZO 2002: 73).

⁶ In Bezug auf die Intonation, die affektive Elemente vermittelt und die als kulturspezifisch definiert wird, unterstreicht das *Progetto "ERICA"*, dass eine nicht adäquate Intonation die Bedeutung des Satzes verdrehen könne (S. 45).

⁷ Die Förderung von Sozialformen (Paar- und Gruppenarbeit) wird z.B. nur in der Übung der Fertigkeit "Sprechen", also nach ihrem funktionalen Charakter, für strukturierte Dialoge, Simulationen oder Rollenspiele als erwünscht erwähnt (Richtlinien für das *Progetto "ERICA"*, 1996 S. 45).

Eine erste Kritik an den hier synthetisch dargestellten didaktischen Vorgaben kognitiver Prägung richtet sich gegen die summarische Behandlung von kognitiven Lernstrategien. Die Lernstrategie Rekonstruktion⁸ z.B., die eine wichtige Rolle bei der Produktion von kohärenten Texten spielt, wird weder explizit noch implizit erwähnt. Außerdem finden hier auch metakognitive Strategien, wie Einplanung, Überwachung und Auswertung des eigenen Lernens, die die Grundlage autonomen Lernens bilden (vgl. hierzu Bimmel/Rampillon 2002: 98 f.), keine Erwähnung. Wenn aber der Ausgangspunkt eines kognitiv ausgerichteten didaktischen Modells die Konzeption von Fremdsprachenlernen als ein vom Lernenden aktiv gestalteter Konstruktionsprozess ist, sollte die Förderung von strategischer Kompetenz in der Lernzielbestimmung stark betont werden. Das Einsetzen (meta)kognitiver Strategien erfolgt bei manchen Lernenden automatisch, andere müssen diese aber konsequent und explizit trainieren, damit sie automatisiert werden können. Der Aneignungsprozess dauert also, bis die Lernenden in der Lage sind, Lernstrategien und Arbeitstechniken zur Lösung einer Aufgabe selbständig auszuwählen und einzusetzen sowie darüber hinaus den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern und zu evaluieren (vgl. Tönshoff 2003: 333).

Ein zweiter kritischer Punkt betrifft die im Grunde rein kognitive Ausrichtung des in den offiziellen Richtlinien erläuterten didaktischen Modells. Eine nur kognitive Didaktik trägt aber der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht Rechnung: Als Individuen erleben die Lernenden den Unterricht wie auch alles, was sie im Leben tun oder dem sie begegnen, in eigener Befindlichkeit, über ihre Emotionen, Faktoren, die den Lernprozess notwendigerweise beeinflussen. Nach Krashens Filter-Hypothese (vgl. hierzu auch Edmondson/House 2000: 285) können affektive Faktoren, die z.B. durch Stresssituationen entstehen, negativ empfundene Emotionen — wie u.a. Unlust am Lernen oder Sprechanxiety — erzeugen, die sich lernhemmend auf den Spracherwerb auswirken. Positive Gefühle — wie Motivation und Selbstvertrauen — wirken dagegen lernaufbauend. Ein lernendenzentriertes didaktisches Modell, das das lernende Individuum in seiner Ganzheit berücksichtigt, sollte also die Bewältigung von negativen Emotionen einbeziehen und das Entstehen von positiven, den Lernprozess vereinfachenden Emotionen fördern. Ein entscheidender Schritt in dieser Richtung besteht darin, den Lernenden zu helfen, sich der eigenen Gefühle

⁸ "Bedeutende Zusammenhänge unter den neu aufgenommenen Informationen erstellen, um sie in die schon bekannten Wissensstrukturen zu integrieren" (MARIANI/POZZO 2002: 73).

bewusst zu werden, indem sie ihre Emotionen erkennen und in der Fremdsprache auch verbalisieren (vgl. Iluk 2002: 96; Arnold 1999: 2).

Ein drittes Defizit der offiziellen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass soziale Aspekte des Unterrichts und ihre Auswirkung auf das Lehren und Lernen offiziell vernachlässigt werden. Wichtige Faktoren wie gruppenspezifische Beziehungen, also die "wechselseitige Beeinflussung von Individuen und/oder Gruppen" (Edmondson/House 2003: 242), sind im Fremdsprachenunterricht deswegen zu berücksichtigen, weil ein von der Lehrperson betreuter Gruppenbildungs- und Gruppenaufrechterhaltungsprozess zu einer bewussten Gruppenidentität führen kann, die für den Unterricht produktiv wird und das Kennenlernen und Verstehen der fremden Kultur und Identität erleichtert. Das ist jedoch nur möglich, wenn sich die Gruppe kompakt entwickelt und sich gleichzeitig die Lernatmosphäre auflockert. Aus einer unterrichtspraktischen Perspektive heißt das, dass Interaktionsformen eingeführt werden können, die zwischenmenschliche Beziehungen und Kontakte fördern sowie kommunikative und gleichzeitig soziale Kompetenzen⁹ bewusst trainieren. Dazu gehören Formen der Zusammenarbeit und der Mitbestimmung, des Aushandelns von Bedeutungen und von Entscheidungen, z.B. über Vorgehensweisen, wie auch Anpassungsbemühungen der Gruppenmitglieder.

Rückt man derartige Überlegungen in den Vordergrund, so bedeutet dies, dass das in den Rahmenrichtlinien erläuterte didaktische Modell den komplexen multifaktoriellen Zusammenhang von Lehren und Lernen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht um Wesentliches reduziert.

Die Einbeziehung von nicht fachspezifischen Faktoren wird zur persönlichen Angelegenheit der Lehrperson, der eine gewisse methodologische Autonomie in der Durchführung der Anweisungen durch das Verfassen eines eigenen Lehrplans erlaubt ist. Auf dieser individuellen Ebene kann die Lehrperson also eine Didaktik praktizieren, die eine ganzheitliche Auffassung der Fremdsprachenlernenden voraussetzt und die Kognition, Emotion und Interaktion in ihrer Wechselwirksamkeit in das didaktische Handeln einplant. Die komplexe Vernetzung von kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren, wie sie sich im Handlungsfeld (Fremdsprachen-)Unterricht widerspiegelt, ist von Situation zu Situation verschieden. Ein bestimmter Lernstil, eine gewisse emotionale Einstellung wie auch ein spezifisches Interaktions-

⁹ "Kompetenzen, die dazu beitragen, dass die Gruppenprozesse gedeihlich verlaufen. Solche Fähigkeiten verbessern die Kommunikation, das Vertrauen, die Verhandlungsfähigkeit, die Entscheidungsfindung und befördern angemessene Konfliktlösungsstrategien" (WEIDNER 2003: 36).

muster können tendenziell in einer Lerngruppe dominieren, und jede Gruppe entwickelt selbst ein deutlich ausgeprägtes gruppenspezifisches Profil. Im Besonderen zeigt jede Lerngruppe eine gewisse Stärke und/oder Schwäche in einem oder mehreren der oben genannten Bereiche, Stärken und Schwächen, die sich wiederum auf ihr Verhalten im Unterricht auswirken.

3. «Kognition», «Emotion» und «Interaktion» im DaF-Unterricht - ein Beispiel aus der Schulpraxis

3.1 Die Methode

Auf den folgenden Seiten werden Teilergebnisse aus einem Projekt beschrieben, das in Zusammenarbeit der *Scuola di Specializzazione*¹⁰ (SSIS) der Universität Modena e Reggio Emilia mit einem *Istituto Tecnico Commerciale* in Bologna entstanden ist. Das Projekt "Hospitationen" wurde im Schuljahr 2002/2003 durchgeführt; daran nahmen insgesamt drei Studierende der SSIS und die Autorin des Beitrags teil.

Ziel des Projekts war, die in der Einführung dieses Beitrags formulierte Arbeitshypothese zu prüfen, und zwar:

1. dass bestimmte, nicht fachspezifische Faktoren, die auf kognitive, aber auch emotionale und soziale Aspekte zurückzuführen sind, das Lernen des Deutschen als Fremdsprache stark beeinflussen und sich auch negativ auf die Lernleistung auswirken können;

2. wie, ausgehend von diagnostizierten gruppenspezifischen Lernschwierigkeiten, Lehrstrategien eingesetzt werden können, die den Lernschwächen Rechnung tragen und die darauf abzielen, das festgestellte Manko auszugleichen.

Da die vorgängige Arbeitshypothese sich Einsicht in komplexe Unterrichtszusammenhänge, für deren Deutung die Einbeziehung und die Auswertung verschiedener Informationsquellen vorgesehen war, zur Aufgabe stellte, haben sich die am Projekt Beteiligten für eine explorative Methode (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 499) entschieden, nach der vorwiegend verbalisierte Daten erhoben und interpretativ ausgewertet wurden. Gemäß diesem methodischen Ansatz fand die Datenerhebung wie folgt statt:

¹⁰ Die SSIS ist die Institution, die für die Lehrerbildung in Italien zuständig ist. Es handelt sich um eine wissenschaftlich-praktische Ausbildung für die Sekundarstufe I und II, die nach der *Tesi di Laurea* erfolgt und zwei Jahre dauert. In den zwei Jahren müssen die Studierenden theoretische Lehrveranstaltungen und didaktische Werkstätten besuchen. Im letzten Jahr absolvieren sie ein Schulpraktikum auf der Sekundarstufe I und II.

• Alle am Projekt beteiligten Lehrenden nahmen regelmäßig am Unterricht teil und wechselten sich in der Rolle der Lehrperson und der Beobachterin/innen ab. Die Daten entstanden also aus der Perspektive der teilnehmenden Beobachtung sowohl durch Fremd- wie auch durch Selbstbeobachtung (vgl. Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: 32-35).

• Die Daten wurden aus dem Bedürfnis, die zu beobachtenden Phänomene aus mehreren Perspektiven zu betrachten, aus verschiedenen Quellen erhoben.

In der Interpretationsphase wurden die Daten nach ihrem Informationsgehalt gedeutet und zum Zwecke der gegenseitigen Überprüfung in Beziehung gesetzt, d.h. trianguliert¹¹.

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurden zwei Arbeitsphasen eingeplant:

1. Diagnose der auf nicht fachspezifische Faktoren zurückzuführenden Lernstärken und -schwächen der Lerngruppe;
2. Einplanung von therapeutischen didaktischen Handlungen zum Ausgleich der festgestellten Lernschwächen.

Im vorliegenden Beitrag werden nun einige ausgewählte Daten aus dem Gesamtprojekt präsentiert und interpretiert. Bezüglich der zweiten Phase wird im Besonderen nur ein Lernaspekt behandelt.

Ausgangspunkt der Untersuchung in der ersten Arbeitsphase bilden die Daten aus dem Beobachtungstagebuch¹² der Lehrperson und aus den Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS. Sie werden abschließend durch die Ergebnisse eines soziometrischen Tests¹³ ergänzt. Zusätzliche Informationen werden in der Interpretationsphase aus den Tonbandauf-

¹¹ Zum Begriff Triangulation in der qualitativen Forschung vgl. FLICK (2003: 310).

¹² Beobachtungstagebuch künftig als «BTB» abgekürzt. Es folgen Datum und Seitenzahl.

¹³ Zur Erkundung der gruppenspezifischen Beziehungen wurde ein soziometrischer Test durchgeführt (SCHLOBINSKI 1996: 53; GENOVESE/KANISZA 1998: 195). Zur Erstellung eines Soziogramms (GENOVESE/KANISZA 1998: 192-198) wurden zwei Kriterien gewählt: Das erste enthält sozio-affektive, das zweite kognitive Implikationen.

1. Schreib drei Namen von Mitschülerinnen, mit denen du gern eine Party organisieren würdest.

2. Schreib drei Namen von Mitschülerinnen, mit denen du gern eine Schularbeit vorbereiten würdest.

Die Ergebnisse des Beliebtheitstests sollten

- A. den Kohäsions- und den Isolationsgrad innerhalb der Gruppe messen;
- B. die dominanten Gruppierungskriterien festlegen;
- C. die Dominanz von kognitiven und/oder affektiven Wahlkriterien sichtbar machen.

nahmen (TBA) der Briefinggespräche zwischen der offiziellen Lehrperson der Klasse und den Studierenden der SSIS hinzugezogen. Für die Analyse der zweiten Phase bilden die Ergebnisse von gezielten Lernaktivitäten die Datenhauptquelle, die mit Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung, u.a. auch aus einer Videoaufnahme, trianguliert werden.

3.2 Die Ausgangssituation

Die Daten, die in diesem Abschnitt präsentiert und interpretiert werden, sollen Informationen über das Lernprofil der Schulklasse liefern.

3.2.1 Präsentation der Daten

Die Gruppe, die sich am Projekt beteiligte, war eine Abiturklasse (20 Schülerinnen: Alter 18). Die Lerngruppe lernte seit 5 Jahren Deutsch als zweite Fremdsprache. Die erste Fremdsprache war Englisch (8 Jahre), die dritte Französisch oder Russisch (2 Jahre).

Im Folgenden wird auf Daten aus der teilnehmenden Beobachtung einer Gruppendiskussion Bezug genommen, die von einer Studierenden der SSIS moderiert wurde. Die Lernaktivität sah eine Änderung in der üblichen Raumausstattung vor: Statt des strengen Frontalschemas wurde hier eine hufeisenförmige Sitzordnung gewählt. Das Thema der Diskussion war: «Was ist einfach, was ist schwierig beim Deutschlernen?». Die Ergebnisse (BTB 16.10.02: 11-15; Turi 2003: 39 f.) werden wie folgt zusammengefasst:

1. «Die Schülerinnen brauchen Zeit, die Sitzordnung zu ändern. Sie rücken die Stühle langsam vor sich hin» (BTB 16.10.02: 11)
2. a. «Am Anfang der Diskussion schweigen die meisten Schülerinnen. Die Lehrperson schlägt das Thema vor, sie sagen nichts» [...] b. «Als von den eigenen Lernpräferenzen die Rede ist, möchten einige Schülerinnen zu Wort kommen» [...] c. «Beim Deutschsprechen unterbrechen sich die Schülerinnen oft mitten im Satz, weil ein Wort fehlt, oder um eine Endung oder eine Verbform zu korrigieren, oder sie schalten ins Italienische um»; [...] d. «Während der Diskussion schalten sie oft vom Deutschen ins Italienische um, besonders wenn sie ihre Meinung ausdrücken oder argumentieren wollen» (BTB 16.10.02: 11, 13)
3. a. «Am Anfang der Diskussion zeigt die Körpersprache der Schülerinnen kaum Bewegungen, ihr Gesichtsausdruck ist emotionslos oder verlegen. Viele sitzen mit übereinander geschlagenen Beinen (16 von 20 = 80%) und verschränkten Armen (18 von 20 = 90%)» (BTB 16.10.02: 11). b. «Im Laufe des Gesprächs lockert sich die Atmosphäre auf, und die

Schülerinnen beugen sich nach vorne, um die Diskussion besser zu verfolgen oder sie drehen sich kurz zur Nachbarin um» (Turi 2003: 39).

4. «Die Schülerinnen sind sich über die folgenden Schwierigkeiten beim Deutschlernen einig: Deklinationen, Relativsätze, Präteritum, Verben, Artikel, Passiv, Genitiv» (BTB 16.10.02: 12).

5. «Die meisten Schülerinnen (60%) finden Lesen einfach. Einige Gründe dafür sind¹⁴: a. «Der schriftliche Text ist eine Stütze»; b. «Man kann den Text immer wieder und mehrmals lesen»; c. «Lesen allein reicht nicht, man muss verstehen auch dabei!»; d. «Nur lesen oder auch verstehen? Sie sind verbunden»; e. «Man kann Hilfsmittel benutzen, wie das Wörterbuch»; f. «Eine gute Aussprache ist auch eine Verstehenshilfe!» (BTB 16.10.02: 12).

6. «Weniger Schülerinnen (28%) finden Sprechen einfacher, und zwar aus folgenden Gründen: a. «Weil man die Mimik benutzen kann»; b. «Weil man damit die Grammatik praktisch anwendet»; c. «Man kann einfach die Fehler verstecken»; d. «[...] und die Deklinationen undeutlich und auch falsch (!) sagen»; e. «Man kann Fragen beantworten und etwas erklären, wenn man nicht verstanden wird» (BTB 16.10.02: 13).

7. «Nur eine Schülerin wählt Schreiben — a. «Weil man Zeit zum Nachdenken hat und versteht, was man selber schreibt» — und zwei Hören — b. «Weil man die Sprache durch das Hören erwirbt»; c. «(Man kann) Schlüsselwörter verstehen aber (man findet) keine Wörter für die Antwort» (BTB 16.10.02: 13).

Weitere wichtige Informationen zu den Lernpräferenzen in der Lerngruppe entstammen einzelnen ausgewählten Passagen des Beobachtungstagebuchs:

8. «Die Schülerinnen mögen strukturierte Wiederholungsverfahren von komplexen Inhalten, die sich auf Schemata und Tabellen stützen» (BTB 19.11.02: 33);

9. a. «Sie organisieren ihre mündlichen Beiträge lieber zu Hause mit Hilfe von Mind Maps und/oder Stichpunkten» [...] b. «Wenn sie auf offene Fragen über das von ihnen behandelte Thema antworten müssen, geraten sie in Verlegenheit, sie schweigen, [...] sie stutzen einen Augenblick, [...] sie wiederholen das Gesagte mit gleichen Wörtern, [...] sie bilden sehr einfache Sätze» [...] c. «Wenn sie Referate halten, verteilen sie den Mit-

¹⁴ Alle Zitate sind in der Originalfassung.

schülerinnen strukturierte Handouts oder eine Reihe von Stichpunkten» (BTB 10.12.02: 55);

10. «In der Arbeitsgruppe wollen alle Teilnehmerinnen eine Kopie der Arbeitsanweisungen haben» (BTB 25.11.02: 35).

Aus den Ergebnissen eines Beliebtheits-tests lassen sich Informationen über die gruppendynamischen Beziehungen erschließen:

11. Kohäsionsgrad der Lerngruppe: 0.45, Integrationsgrad¹⁵: 0.1 (eine Schülerin erhielt keine Stimme);

12. Die reziproken Stimmen waren lokalisiert und homogen verteilt;

13. In nur 25% der Fälle wurde die gleiche Person sowohl für eine Party wie auch für eine Lernstunde gewählt.

3.2.2 Interpretation der Daten: Die Gefühlsblockade

Aus den gesammelten Daten lassen sich folgende Hypothesen über das Lernprofil der Gruppe in der mündlichen Produktion formulieren:

1. Beim Sprechen ist es für die Schülerinnen schwierig, zu Wort zu kommen (Punkt 2.a.). Das zurückhaltende Sprechverhalten spiegelt sich auch in der verschlossenen Körpersprache wider (3.a.), die ein Zeichen für die Schwierigkeit der Lernenden ist, die eigenen Gefühle auszudrücken. Während der Diskussion zeigt sich das Sprechverhalten der Schülerinnen unsicher (2.c. und d.) und stark auf die sprachliche Form konzentriert, was sowohl zur Unterbrechung der Kommunikation (2.c.) wie auch zum Code-Switchen führt (2.d.). Diese beiden letzteren Phänomene lassen die Tendenz zu einer "Schritt-für-Schritt"-Produktion in der Fremdsprache vermuten, die nicht spontan erfolgt, sondern lieber sequentiell strukturiert wird (vgl. auch 9.a, c. und 7.c.). Grammatik und sprachliche Korrektheit, also das Streben nach einer guten fremdsprachlichen Leistung, beeinflussen die Produktion in der Lerngruppe stärker (4 und 6.b.c.d.) als der Wille zur Kommunikation (6.a., e.). Die überspitzte Kontrolle über die sprachliche Form und über die eigene Impulsivität wirken sich in der mündlichen Produktion hemmend aus (2.c, 9.b.). Das zurückhaltende Sprechverhalten

¹⁵ *Kohäsionsgrad*: Anzahl der gegenseitigen Stimmen durch die Gesamtzahl der abgegebenen Stimmen. 0 — steht für keine reziproke Stimme — bis 1, wenn sich die TeilnehmerInnen mindestens einmal gegenseitig gewählt haben. *Integrationsgrad*: Anzahl der Schülerinnen, die keine oder eine Stimme bekommen haben, durch die Gesamtzahl aller SchülerInnen aus der Lerngruppe (GENOVESE/KANISZA 1998: 202).

lässt an eine in der Lerngruppe verbreitete Sprechblockade denken, deren Ursache die Angst ist, Fehler zu machen.

Die Hypothese wird in einem Briefinggespräch mit der Studierenden der SSIS bestätigt, die die Gruppendiskussion moderierte: «Wenn sie sprechen, sind die Schülerinnen sehr auf die Grammatik konzentriert. Sie zielen auf ein optimales Resultat, was sie in einen Angstzustand versetzt. Sie sind beim Reden blockiert, und das Sprechniveau entspricht nicht dem allgemeinen Sprachniveau der Gruppe. Sie haben Angst, Fehler zu machen und sie schweigen lieber, um sie zu vermeiden. Die emotionale Blockade, die Angst vor der Sprache ist wie eine Sperre, die die Gedanken festnagelt und zu einer Lernblockade werden kann» (TBA 16.10.02).

2. Die Motivation der Lernenden zum Sprechen wird durch eine Reflexion über das eigene Lernen geweckt (2.b. und 3.b.). Die Schülerinnen sind imstande, über die eigenen Lernpräferenzen, wie auch über die Sprache, ihre Eigenschaften und ihre Mechanismen analytisch nachzudenken (4, 5, 6, 7), d.h. metakognitive Strategien erfolgreich einzusetzen. Sie zeigen eine Vorliebe für das *vernetzende* (Lernstrategie: Rekonstruktion) eher als für das *memorisierende* Lehren und Lernen (8; 9.a., c.); außerdem unterscheiden sie genau zwischen "verstehendem" (d.h. der Bedeutung nach) und "emotionalem" (d.h. dem Klang nach) Lesen (5.c., d.). Sie können also die "emotionale" von der "kognitiven" Seite des Lernens bewusst trennen. Das bestätigen auch die Ergebnisse des soziometrischen Tests: Die kognitiven Wahlkriterien überschneiden sich nicht mit den affektiven. Die Mitschülerinnen, die als Lernpartner gewählt werden, werden selten als Partymitgestalterinnen eingespannt (13).

3. Aus der Perspektive der Interaktion lässt sich auch feststellen, dass es um keine einheitliche Gruppe geht (11): Die Schülerinnen haben nur paarweise oder in kleinen Gruppen von drei, maximal vier Leuten nähere Kontakte (12), was auch die Tendenz zur Festhaltung der alten statischen Sitzordnung erklären würde (1). Die Existenz von festen und schon lange bewährten Paaren oder Kleingruppen würde auch den relativ hohen Kohäsionsgrad gegenüber dem hohen Integrationsgrad der Großgruppe klarstellen. Die Spaltung innerhalb der Gruppe zeigt sich auch in dem problematischen Umgang mit den Materialien (10) und in der Angst, sich vor den Mitschülerinnen in der Fremdsprache auszudrücken (2.a., c., d., 9.b.).

Die Stärke dieser Gruppe besteht also in der kognitiven Seite des Lernens, im Einsatz von kognitiven und zum Teil von metakognitiven Stra-

regionen, während die emotionalen und die sozialen Seiten des Lernens wesentlich schwächer in Erscheinung treten. Was die emotionalen Aspekte in dieser Lerngruppe anbelangt, ist eine Sprechblockade aus fremdsprachenspezifischer Angst (Oxford 1999: 58 ff.) festzustellen, die, zusammen mit dem Einfluss einer negativ konnotierten Interaktion, zur Bildung eines gespannten Lernklimas beiträgt, das sich negativ auf die Leistung in der Fremdsprache auswirkt.

3.3 Therapeutische Maßnahmen

Aufgrund dieser Diagnose wurden kognitive Aufgaben hinsichtlich sozialer und emotionaler Aspekte neu formuliert. Soziale Kompetenzen wie "Sich in andere hineinversetzen", "Aushandeln von Inhalten und von Gruppenentscheidungen", "Zusammenarbeiten" (O'Malley/Chamot 1990: 199; Comoglio/Cardoso 1996: 170; Bimmel/Rampillon 2002: 88) wurden durch Lernaktivitäten gezielt eingeplant: Bildung von heterogenen Gruppen nach dem Rotationsprinzip und unter Berücksichtigung der Informationen aus der Soziomatrix, konsequente aufgabenorientierte Änderung und Dynamisierung der Lernumwelt durch das Abwechseln von verschiedenen Sitz- und auch Stehformen (Nardi 2003: 87), Einführung von neuen Formen der Interaktion, wie die Lese- und Schreibtapete (Schrader 2002)¹⁶, Schaffung von positiver und gegenseitiger Abhängigkeit in der Gruppenarbeit durch so genannte *Jig-saw*-Aufgaben (Comoglio/Cardoso 1996: 287-294), die die räumliche und zeitliche Aufteilung von Lernmaterialien fördern.

Auf der emotionalen Ebene bestand das Problem darin, den antrainierten analytischen Sprachkontrollmechanismus aufzulockern und eine spontanere und emotionale Annäherung an die Fremdsprache zu fördern.

Die didaktische Entscheidung fokussierte eine stärkere Förderung der affektiven Strategie "Eigene Gefühle erkennen und ausdrücken" (vgl. Mariani/Pozzo 2002: 75), die in einer ersten Phase zusammen mit kognitiven und metakognitiven Strategien (z.B. Rekonstruktion und Reflexion über das eigene Lernen) geübt wurde, weil sie für die Gruppe besonders motivierend waren. Die Schülerinnen fingen an, regelmäßig ein Lerntagebuch auf Deutsch zu führen. Das Tagebuch bestand aus drei Teilen:

¹⁶ Das ist eine kollektive Form des kreativen Schreibens, die eine räumliche und zeitliche Teilung des Materials vorsieht: Die SchülerInnen arbeiten an einem einzigen großen Poster, auf dem verschiedene Schreibbanlässe stehen. In der Produktionsphase schreiben und bewegen sich die Lernenden um das Blatt herum, in der Rezeptionsphase können sie eigene oder fremde Schreibergebnisse vorlesen, die ihnen gut gefallen haben.

1. Zusammenfassung der im Unterricht durchgeführten Aktivitäten (Kognitive Lernstrategie: Rekonstruktion).
2. Ausdruck der eigenen Meinung über die Auswirkung der Aktivitäten auf das eigene Lernen und deren Begründung (Metakognitive Lernstrategie: Reflexion über das eigene Lernen).
3. Verbalisierung der in den Stunden wahrgenommenen Gefühle (Emotionale Lernstrategie: eigene Gefühle erkennen und ausdrücken).

In einer zweiten Phase rückte die emotionale Rezeption literarischer Texte und dadurch auch der deutschen Sprache in den Mittelpunkt des didaktischen Handlungsplans, und sie wurde durch das *prosodische Lesen*¹⁷ gefördert. Als erster Text wurde ein Gedicht, "Ein Wort" von Gottfried Benn (vgl. Anhang), eingeführt. Das Gedicht wurde aufgrund seiner ausdrucksvollen Wort- und Lautwahl und wegen seiner Länge — zwei vierzeilige Strophen — für eine solche Aufgabe für besonders geeignet gehalten. Die schweren Wörter luden nicht unmittelbar zu einer kognitiven Annäherung ein, und es wurde auch in Kauf genommen, dass der abgehackte Satzbau Verstehensschwierigkeiten bereiten würde. Das verstehende Lesen war aber, wie gesagt, nicht der primäre Zweck der Aufgabestellung. Die Ziele waren stattdessen erstens die Verbalisierung der durch das Lautlesen entstandenen Gefühle und zweitens die Aushandlung einer gemeinsamen Aufführungsform in der Arbeitsgruppe sowie drittens eine durch die auf den Wortklang konzentrierte Lektüre eingeleitete Textverständnisübung, die sich auf die von den Lernenden empfundenen Gefühle und nicht auf die Wortbedeutung stützte. Wörterbücher und Wörtererklärungen wurden nicht zur Verfügung gestellt.

3.3.1 Präsentation der Daten

Über die Daten aus den Lerntagebüchern steht im BTB: « In den ersten Lerntagebuchexemplaren schreiben 7 von 20 Schülerinnen nichts über ihre Emotionen. Sehr häufig gebrauchte Wörter sind "interessant" und "nützlich" in Bezug auf die in der Stunde behandelten Themen. Die Beschreibung des Unterrichtsgeschehens ist sehr ausführlich, und für jede Lernaktivität wird das entsprechende sprachliche Lernziel hervorgehoben. Die Sprache in den Texten ist sehr einfach: Die Wörter werden oft wiederholt statt variiert,

¹⁷ *Prosodisches Lesen* besteht in einer Textannäherung aufgrund des Klangs der Wörter und nicht nur bezüglich ihrer Bedeutung (D.d.V.). Vgl. auch den Unterschied zwischen *verstehendem* und *prosodischem* Hören (BÜNGER 2004: 12).

die Syntax ist parataktisch mit wenigen Beispielen von hypotaktischen Satzverbindungen» (BTB 13.1.03: 65).

Über die Reaktion auf den Text von Benn wird wie folgt berichtet: «Nach einer ersten skeptischen und irritierten Reaktion der Schülerinnen auf den Text, weil sie ihn nicht verstanden, hat sich eine Arbeitsgruppe in der lauten Leseübung versucht; die anderen Gruppen sind deren Beispiel gefolgt» [...] «Als Interpretationsmittel haben sich alle Arbeitsgruppen für prosodische Mittel entschieden wie: Lesetempo, Rhythmus, Pausen, Tonhöhe, Betonung von Satzteilen, die eine besondere Atmosphäre schaffen sollen. Sie haben auf den Einsatz von Mimik und Gestik verzichtet. Sie sind schließlich zu folgenden Ergebnissen gekommen:

Die erste Arbeitsgruppe hat die erste Strophe mit einem Angst-, die zweite mit einem Melancholiegefühl assoziiert und dementsprechend hat sie den ersten Teil sehr laut, fast schreiend, den zweiten leise vorgetragen.

Die zweite Arbeitsgruppe hat die erste Strophe mit Ruhe, die zweite mit Spannung und Verwirrung assoziiert und sie hat den ersten Teil langsam, den zweiten schnell vorgetragen.

Die dritte Arbeitsgruppe hat das ganze Gedicht mit Einsamkeit assoziiert und hat jedes Wort einzeln ausgesprochen und eine Pause nach jedem Substantiv eingelegt.

Die vierte Arbeitsgruppe: Jede Schülerin hat eine halbe Strophe eintönig vorgetragen, um Traurigkeit auszudrücken.

Die fünfte Arbeitsgruppe: Jede Schülerin hat eine Zeile vorgelesen, die letzte Zeile wurde gemeinsam vorgetragen. Durch das individuelle Vorlesen wollte die Gruppe die Kontraste im Text betonen» (BTB 16.12.02: 61; Videoaufnahme 16.12.02).

3.3.2 Interpretation der Daten: Auf dem Weg zu den Emotionen

Schon in den ersten Exemplaren der Lerntagebücher (Anfang bis Ende November 2002) ist eine gewisse Zurückhaltung in Sachen Gefühle zu merken: Was aus den Texten dagegen deutlich zu verstehen ist, sind Indizien einer intrinsischen Motivation kognitiver Prägung: Die oft gebrauchten Wörter "interessant" und "nützlich" und u.a. die Verbalisierung des fachspezifischen Lernziels für jede Lernaktivität lassen vermuten, dass die Schülerinnen die unterrichtliche Praxis zunächst durch die Brille der Leistung sehen, was die Interpretation in 3.2.2 weiter bestätigt. Solche Indizien sind außerdem als ein weiterer Beweis der Tendenz zur Analyse und zur Reflexion über das eigene Lernen anzusehen, die typisch für das Lernverhalten der Gruppe ist. Ein kleiner Schritt zum Gefühlsausdruck ist aber durch die

13 Lernprotokolle exemplarisch bewiesen worden, in denen kurze, syntaktisch sehr einfache Verbalisierungen der im Deutschunterricht empfundenen Gefühle vorkommen.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit zeigen einen weiteren Schritt Richtung Ausdruck der eigenen Gefühle, wenn nicht durch die Körpersprache, so doch durch suprasegmentale Mittel. Das Hauptziel der Lernaktivität, d.h. die eigenen Gefühle gegenüber Lerninhalten wahrzunehmen, zu erkennen, zu verbalisieren und gegenseitig auszutauschen, wurde also erreicht. Zur Datentriangulation und um die oben stehende Interpretation zu untermauern, wird hier eine Passage aus einem Lerntagebuch herangezogen: «Ich habe auch mich sehr gefreut wenn wir ein Gedicht gelesen haben. Für die schüchterne Leute ist erheblich (wichtig B.d.V.) laut zu sprechen und laut zu lesen um ihre Unsicherheit zu niederreißen» (Lerntagebuch von GB, 14.1.2003).

Durch die Konzentration auf den Klang der Wörter fand des Weiteren eine Art Vorinterpretation des Textes statt, die die im Gedicht sprachlich ausgedrückte Atmosphäre — u.a. die Melancholie, die innerliche Spaltung und Verwirrung, die existentielle Angst und Einsamkeit des Dichters — antizipierte. Die Lernaktivität diente also nicht zuletzt als globale und emotionale Vorentlastung zur kognitiven Verstehensphase.

Durch die oben genannten Beispiele wird klar, wie das Zusammenspiel von sprachexternen Faktoren das Lehren und Lernen einer Fremdsprache beeinflusst und wie die Unterrichtsdidaktik ihnen Rechnung tragen muss und durch ein gezieltes Vorgehen auch kann. Um dieses gezielte didaktische Vorgehen, das aus diagnostizierendem und therapierendem Handeln besteht, näher zu definieren, möchte ich noch einen weiteren letzten Begriff, die kompensierende Didaktik¹⁸, einführen. Damit ist ein Handlungsplan gemeint, durch den die Lehrperson mittels Aktionsforschung¹⁹ die außersprachlichen Faktoren feststellt, die Probleme in der Lerngruppe verursachen, und danach ihr unterrichtliches Handeln dem situativen Kontext anpasst. Eine solche kompensierende Didaktik ist als Ergebnis einer konstruierenden Analyse nach einer kontextualisierten Beobachtung von Seiten der Lehrperson anzusehen und lässt sich durch folgende Merkmale charakterisieren. Sie ist:

¹⁸ D.d.V. Für Informationen über *kompensatorische* Lehrstrategien mit Beispielen aus Forschungsberichten vgl. EDMONDSON/HOUSE (2000: 211-214).

¹⁹ Nach ALTRICHTER/POSCH (1998: 22): Beobachtung der Situation, Interpretation: Aufstellung von einer Hypothese, Entwurf eines Handlungsplans und dessen Durchführung, Auswertung der Resultate, Anpassung des Handlungsplans.

