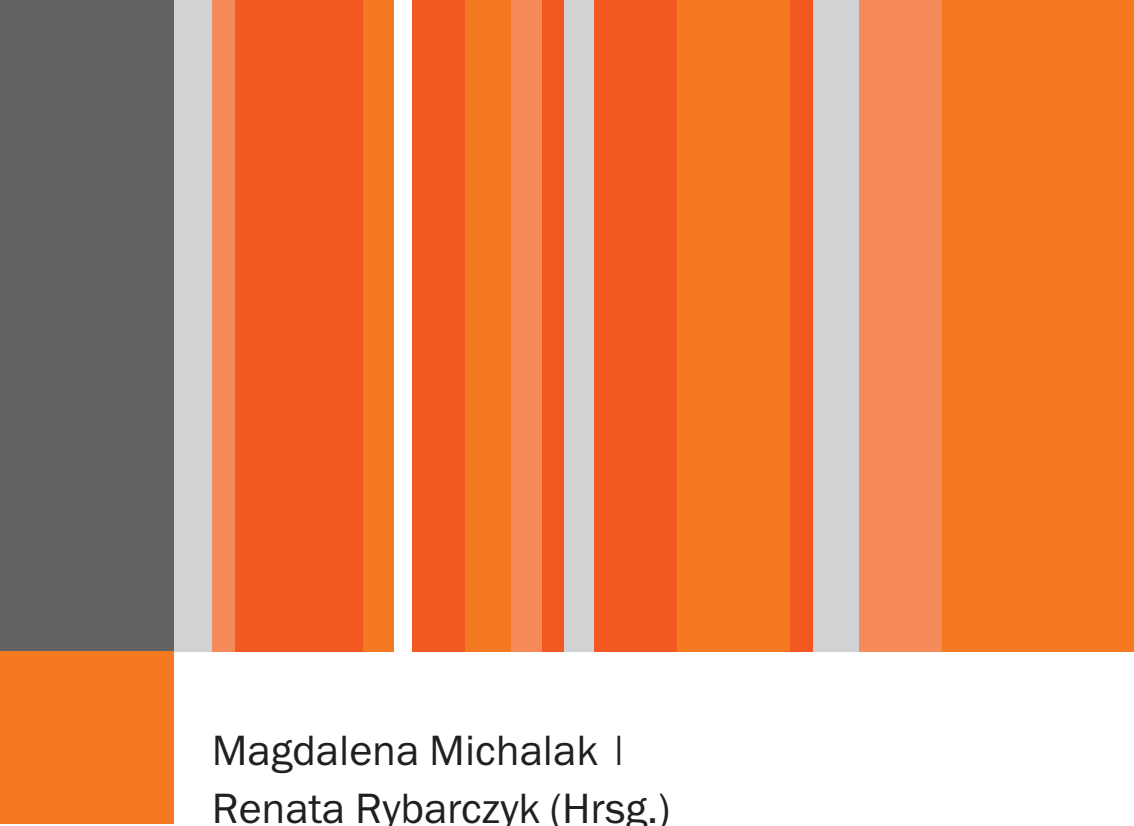




Magdalena Michalak |
Renata Rybarczyk (Hrsg.)

Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen

BELTZ JUVENTA

Magdalena Michalak | Renata Rybarczyk (Hrsg.)

Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen

Magdalena Michalak | Renata Rybarczyk (Hrsg.)

Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
ISBN 978-3-7799-4234-4

Inhalt

<i>Magdalena Michalak/Renata Rybarczyk</i> Sprachvermittlung in heterogenen Klassen. Zur Einführung	7
<i>Alexandra L. Zepter</i> Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive	14
<i>Tabea Becker/Corinna Peschel</i> Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweitsprachlichen Lernens	42
<i>Monika Budde</i> Sprachliche und kulturelle Heterogenität als Potenziale im Fremdsprachenunterricht nutzen	64
<i>Anja Wildemann/Angelika Wiechel</i> Schreiben in der Zweitsprache. Zur textuellen Entwicklung hörgeschädigter Kinder	88
<i>Annelie Schulz/Magdalena Michalak</i> „Es unnötig weil trotzdem ...“ Sprachliche Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen	112
<i>David Gerlach</i> Fremdsprachenvermittlung im inklusiven Klassenraum bei LRS	140
<i>Monika Janicka</i> Kinder und Jugendliche mit ADHS im Fremdsprachenunterricht	168
Autorinnen und Autoren	189

Sprachvermittlung in heterogenen Klassen

Zur Einführung

Die Heterogenität der heutigen Gesellschaft spiegelt sich auch in unseren Schulen wieder. Sie bezieht sich auf die Voraussetzungen, die Lernende in den Unterricht mitbringen. Sie umfasst unter anderem den Erfahrungshintergrund, die Erziehungsstile der Eltern, Kenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Umgang mit Büchern, mit geschriebener Sprache und ihre Einbindung in die Schriftsprache überhaupt. Hinzu kommen heterogene kulturelle Hintergründe und sprachliche Voraussetzungen als auch die allgemeinen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden. Unterschiedlich sind auch ihre Arbeitshaltung, die bevorzugten Arbeitstechniken im Umgang mit angebotenen Materialien, ihre Motivation und Einstellung zu bestimmten Unterrichtsfächern, Arbeits- und Lerntempo, Ausdauer, Lernorganisation und ihre damit verbundenen Leistungen (Altrichter/Hauser 2007, S. 6).

Die Schule steht vor der Herausforderung, auf der Grundlage dieser Heterogenität die Gestaltung des Unterrichts didaktisch und methodisch vorzunehmen. Für den Unterricht ergibt sich daraus die didaktische Konsequenz, dass die Lernenden mit ihren verschiedenen Lernbedürfnissen und diversen Zugängen zum Lernstoff in je eigener Weise gefördert und herausgefordert werden müssen. Dass im Sinne der Chancengleichheit jede Schülerin und jeder Schüler das Recht auf eine individuelle Förderung hat, wird auch in den Bildungsstandards postuliert (KMK 2011).

Im Zuge der Inklusion ist der Umgang mit Heterogenität in der Schule noch aktueller geworden: Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland im Jahre 2009 verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu verwirklichen (Deutscher Bundestag 2009). Demzufolge soll der Unterricht allen Lernenden gerecht werden und jeder Schülerin/jedem Schüler individuell bestmögliche Rahmenbedingungen für ihr/sein Lernen anbieten. Durch die innere Förderung sollte allen Schülerinnen und Schülern, gleichermaßen leistungstärkeren wie denjenigen mit besonderen

Lernbedürfnissen, die Chancengleichheit gewährleistet werden (Feyerer 2013, S. 209). Der Unterricht soll ebenfalls Kinder und Jugendliche einschließen, die bisher aufgrund anderer Voraussetzungen gesonderte Schulen besucht haben. Sie sollen spezifische Angebote erhalten und dennoch gemeinsam von und mit anderen Schülerinnen und Schülern lernen können.

Inklusive Bildung eröffnet zwar die Möglichkeit differenzierten und gemeinsamen Lernens (Moser et al. 2013, S. 155); sie birgt aber auch Herausforderungen für die Lehrkräfte und die Unterrichtsgestaltung. Denn die Orientierung an Lernmöglichkeiten, Interessen, Erfahrungen sowie am Förderbedarf jedes einzelnen Schülers erfordert von allen Lehrpersonen gute Kenntnisse der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler sowie hohe Kompetenzen bezüglich der Differenzierung und Individualisierung. Die Lehrkräfte müssen über die Fähigkeit zu Steuerung oder Koordination unterschiedlicher Handlungen von verschiedenen Lernenden mit offensichtlichen Lernschwächen und Lernrückständen bis zu Hochbegabten in einer Schulklasse verfügen und Unterrichtsstörungen effektiv bearbeiten. Sie benötigen Wissen darüber, wie sie ihre Lehrmethoden, Lerninhalte und Lernmaterialien an die Heterogenität und Individualität der Lernenden anpassen können (Moser et al. 2013, S. 161; Lütje-Klose 2014, S. 26). Im Kontext des Spracherwerbs schließt der Umgang mit Heterogenität unter anderem das Wissen über die Struktur und die Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache und der Herkunftssprache(n) sowie über die sprachlichen Herausforderungen des jeweiligen Fachunterrichts ein.

Den Regellehrkräften, die rein fachlich ausgebildet sind, fehlt jedoch oft das Wissen darüber, worauf die spezifischen Probleme der Betroffenen beruhen und wie sie mit ihnen im Unterricht umgehen sollten (Barth 2013, S. 141). Können die Lehrkräfte das Lernverhalten und die erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nicht richtig einschätzen, kann dies dazu führen, dass die betroffenen Lernenden im Unterricht unsicher, ängstlich oder blockiert agieren und sich als Versager in ihrer schulischen Wirklichkeit definieren (Krasowicz-Kupis 2008; König/Wagner/Valtin 2011).

Die Ausgangslage aller Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt selbstverständlich die Unterrichtsgestaltung und -planung, sodass die angestrebten Lernziele neu bestimmt werden. Denn inklusive Bildung bedeutet nicht, dass alle auf den gleichen Leistungsstand gebracht werden müssen (Klauß 2013, S. 219). Jede Schülerin/jeder Schüler sollte sich je nach eigenen Kompetenzen im Unterricht erfolgreich einbringen können. Die Lehrkräfte sollten sich aber von dem Gedanken befreien, dass sich alle Lernenden auf dem gleichen Niveau befinden müssen. Gerade im Kontext des Spracherwerbs, der durch so viele Faktoren beeinflusst wird, ist es besonders wichtig, eigene Einstellung in der Hinsicht zu revidieren. Ein Kind mit Förderbedarf im Be-

reich Lernen kennt am Ende einer Unterrichtseinheit vielleicht einige Vokabeln zu dem entsprechenden Wortfeld, eine andere Schülerin kann diese in eine Satzstruktur auf beschreibender Ebene einbetten, während sich ein weiterer Schüler mit detaillierten Kommentaren zu dem jeweiligen Thema äußern kann.

Für die Auswahl der Themen sowie für die angemessene Vorgehensweise im Unterricht sind einige didaktisch-methodische Grundsätze entscheidend, die auch als Unterrichtsprinzipien für guten Unterricht gelten (Meyer 2005, S. 17 f.). Besonders solche Unterrichtsbedingungen wie klare Strukturierung, lernförderliches Klima, individuelles Fördern und klare Leistungserwartungen können zu Entstehung und Aufrechterhaltung der Lernmotivation von einzelnen Lernenden beitragen (Heimlich 2009, S. 139). Hierbei sind die Prinzipien der Fremdsprachendidaktik und der Portfolioarbeit zielführend: Ein zu Beginn der Einheit präsentierter Stundenablauf mit den angestrebten Lernzielen gibt klare Hinweise auf die Vorgehensweise im Unterricht und die Schülerinnen und Schüler können die einzelnen Schritte selbst überprüfen.

Zu den allgemeinen didaktischen Grundsätzen gehören Handlungsorientierung und Funktionalität. Wird die Sprache handlungsorientiert über verschiedene Sinneskanäle vermittelt, profitieren davon alle Lernenden. Grammatische Phänomene können in Situationen über Handeln erfahren und gelernt werden. Wechselprepositionen können dadurch geübt werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst ihre Position z.B. gegenüber einem Tisch ändern. Studiert man eine Spielanleitung auf Deutsch, so können Passivformen gebraucht werden. Funktionale Anwendung der Sprache können die Lernenden in Rollenspielen erleben und selbst ausprobieren oder durch Liedertexte üben.

Die Herausforderungen, Sprachunterricht in heterogenen Lerngruppen zu vermitteln, sind vielfältig und liegen auf vielen verschiedenen Ebenen. Oftmals sind die Lehrenden in ihrer Ausbildung nicht auf diese Schulrealität vorbereitet worden und sie benötigen dringend unterstützende Maßnahmen, konstruktive didaktisch-methodische Vorschläge und ein gutes Angebot an Lehrmaterialien. Schließlich müssen sie eine kritisch-reflexive Kompetenz erwerben, die neuen Herausforderungen selbst anzugehen. Der Sammelband will dafür einen solchen kritisch-konstruktiven Vorschlag leisten.

Das Konzept des Sammelbandes

Die empirische Unterrichtsforschung im Hinblick auf integriertes sprachliches und therapeutisches Lernen im Regelunterricht stellt noch ein Desiderat der didaktischen Diskussion dar. Es gibt bisher wenige erprobte didaktische Konzepte, die die Heterogenität im Klassenraum in ihrer ganzen Breite um-

fassen. Am Beispiel des Unterrichts im Bereich der Zweit- und Fremdsprache zeigt daher der vorliegende Sammelband, wie die Diversität aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen berücksichtigt werden kann. Im Mittelpunkt stehen Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, Lernende mit Legasthenie oder ADHS, Hörbeschädigte, Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie schwer zu motivierende Lernerinnen und Lerner.

Das Buch nimmt sich dieser Herausforderungen insbesondere im Zweit- und Fremdsprachenunterricht an. Das Anliegen dieses Sammelbandes ist es, den Lehrkräften in erster Linie zu helfen, auf die Bedürfnisse der verschiedenen Schülerinnen und Schüler aufmerksam zu werden und sie zu verstehen. Es soll allen Beteiligten verdeutlicht werden, welche Chancen sich für die einzelnen Lernenden im Fremdsprachenunterricht sowie unter dem Aspekt des Zweitsprachenerwerbs oder der Mehrsprachigkeit bieten und wie diese Potenziale insbesondere beim Spracherwerb effektiv gefordert und gefördert werden können. Für diese Schülerinnen und Schüler gibt es offensichtlich einige relativ leicht durchführbare Maßnahmen, die ihnen das Schulleben mit seinen Anforderungen erleichtern, ohne die Möglichkeiten der Lernenden zu unterschätzen. Diese didaktisch-methodischen Vorgehensweisen werden im Buch vorgestellt. Das Buch bietet keine Patentrezepte oder keine generellen Lösungen, es bietet dafür übertragbare und erprobte Beispiele.

Dabei wird gezeigt, welche Rolle die Sprachenfächer für die gesamte Entfaltung der Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen spielen und wie die betroffenen Lernenden in ihrem Spracherwerbsprozess effektiv unterstützt werden können. Der Erwerb einer neuen Sprache kann nämlich als kognitives Kompensationstraining für die Betroffenen betrachtet werden und dadurch zu ihrer Entwicklung auch in anderen Lebensbereichen beitragen. Durch den Fremd-/Zweitsprachenerwerb können sie lernen, ihre eigenen Lernstile zu entdecken und ihre eigenen Stärken effektiver zu nutzen.

Demzufolge versteht sich der Sammelband als Schnittstelle zwischen der Mutter-, Zweit- und Fremdsprachendidaktik, der Erziehungswissenschaft und der Heilpädagogik. Dabei konzentrieren sich die einzelnen Beiträge auf den Regelunterricht und nicht auf die Arbeit in einer Förderschule. Der Band macht aktuell verfügbares Wissen zugänglich und gibt ebenfalls Denkanstöße, damit man als Lehrkraft in Sachen Diversität im Klassenraum handlungsfähig bleibt.

Das Buch richtet sich an Lehramtsstudierende, Anwärter und Lehrkräfte, die mit der Herausforderung der (Sprach-)Heterogenität in ihrem beruflichen Alltag umgehen müssen sowie an alle weiteren an den hier skizzierten Fragen interessierten Personen aus dem Bereich der Bildungspolitik. Es kann auch dazu beitragen, Heterogenität der Lerngruppen in die Ausbildung aufzunehmen und angehende Lehrkräfte auf die heterogene Schule vorzubereiten.

Als Herausgeberinnen dieses Sammelbandes haben wir versucht, Beiträge zusammenzustellen, die praxisorientierte Vorschläge, Erfahrungen und aktuelle Forschungserkenntnisse diskutieren, die eine durchdachte Reaktion auf die Vielfalt im Klassenraum ermöglichen. Für dieses Projekt haben wir Expertinnen und Experten verschiedener Disziplinen gewonnen, die aus ihren Praxis- und Forschungsfeldern heraus Anregungen und konkrete Hinweise für den Aufbau vielseitigen Repertoires von Handlungsmöglichkeiten in heterogenen Klassen in diesem Band formuliert haben.

Aufbau der Beiträge

Alle Beiträge beleuchten die Thematik aus sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. In jedem Text wird die Lernausgangslage bezogen auf fokussierte Lernbedürfnisse analysiert. Darauf aufbauend und theoretisch fundiert werden die didaktisch-methodischen Konsequenzen erläutert. Den Ausgangspunkt hierfür bilden die Bildungsstandards, auf die Bezug genommen wird. Die theoretisch angesprochenen Phänomene werden von den Autorinnen und Autoren an authentischen, praxisnahen Beispielen konkretisiert.

Den Sammelband eröffnet Alexandra L. Zepter, deren Beitrag sowohl den Erst- als auch den Zweit- und Fremdspracherwerb einschließt. Die Autorin klärt die Frage, was sich hinter einer förderlichen Motivation verbirgt und welche Faktoren dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler auch unter erschwerten Rahmenbedingungen zum Sprachenlernen motiviert werden. Auf der Grundlage einiger erfolgreicher Projekte in sozialen Brennpunkten zeigt die Autorin Komponenten auf, die miteinander verknüpft wirksam dazu beitragen können, Abschlagen und Desinteresse der einzelnen Lernenden aufzubrechen und ihr Interesse auf ein erkennbares Lernziel hin aufrechtzuerhalten.

Im Vordergrund des nachfolgenden Beitrags von Tabea Becker und Corinna Peschel steht der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Das Augenmerk liegt somit auf dem Deutschunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler auf Deutsch schreiben und lesen lernen. Anhand der dargestellten Fallbeispiele weisen die Autorinnen auf charakteristische Schwierigkeiten hin, die beim Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen als Zweitsprache (DaZ) auftreten können. Anschließend skizzieren sie wesentliche Lernerfolge und Wege, die Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler mit DaZ effektiv zu überwinden.

Mit dem Erwerb einer zweiten oder auch mehrerer Sprachen befasst sich auch Monika Budde in ihrem Beitrag. Die Autorin diskutiert, inwiefern die sprachlichen Fähigkeiten in mehreren Sprachen bei Sprachvermittlung und

Sprachenlernen im Sprach- und Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Dabei bezieht sie sich auf das Konzept von Language Awareness. Sie bietet nicht nur einen Einblick in die Hauptaspekte so konzipierter Sprachförderung, sondern stellt auch praxisnahe didaktisch-methodische Vorschläge zusammen, die für die Gestaltung von Prozessen im Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb relevant sind.

Dass der Begriff „Zweitsprache“ sich nicht nur auf die verbale Sprache bezieht, zeigen Anja Wildemann und Angelika Wiechel in ihrem Beitrag. Die Autorinnen widmen sich nämlich dem Schriftspracherwerb von Kindern mit Hörschädigungen. Sie erörtern an beispielhaften Schülertexten, welche Probleme die betroffenen Kinder beim Spracherwerb zu bewältigen haben und geben Anregungen für schreibförderlichen Unterricht. Bezüglich des Schreibunterrichts für hörgeschädigte Kinder konzentrieren sich hier die Autorinnen auf Aspekte, die bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind.

Nachfolgend richten Annelie Schulz und Magdalena Michalak ein besonderes Augenmerk auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Sie skizzieren sowohl die allgemeinen Aspekte, die den Lernprozess bei dieser Zielgruppe beeinträchtigen, als auch die besonderen sprachlichen Unsicherheiten. Ausgehend von den Bedingungsfaktoren der Lernstörungen formulieren sie didaktische Kompetenzen für den Sprachunterricht. Die Autorinnen stellen einen empirisch erprobten didaktischen Ansatz dar, durch den der Gebrauch von Sprachregistern effektiv gefördert werden kann.

David Gerlach thematisiert das Problem der Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Fremdsprachenvermittlung. Der Autor charakterisiert Schwierigkeiten legasthener/lese-rechtschreib-schwacher Fremdsprachenlernenden und erläutert die Möglichkeiten der Förderdiagnostik im Fremdsprachenunterricht. Diese stellt er insbesondere am Beispiel des Englischunterrichts dar. Daran anknüpfend weist er auf mögliche Förderansätze hin.

Konkrete Teilhabechancen von Lernenden mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) werden von Monika Janicka aus der Perspektive der Fremdsprachenvermittlung betrachtet. In ihrem Beitrag greift sie die aktuelle Forschungslage und den empirischen Wissensstand zum Thema ADHS auf und zeigt schulpraxiserprobte Fördermöglichkeiten für die betroffenen Lernenden.

An dieser Stelle gilt den beteiligten Autorinnen und Autoren unser besonderer Dank für ihren engagierten Einsatz bei der Erstellung der Beiträge sowie die stets angenehme und sehr konstruktive Zusammenarbeit.

Magdalena Michalak und Renata Rybarczyk

Literatur

- Altrichter, H./Hauser, B. (2007): Umgang mit Heterogenität lernen. In: Journal für LehrerInnenbildung 7, S. 4–11.
- Barth, U. (2013): Anforderungen an eine Fort- und Weiterbildungsstruktur für inklusive Schulprozesse. In: Feuser, G./Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 133–149.
- Feyerer, E. (2013): LehrerInnenbildung im Umbruch Aktuelle Entwicklungen in Österreich. In: Feuser, G./Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 181–212.
- Heimlich, U. (2009): Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK (2011): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss vom 20.10.2011. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Abruf: 17.09.14).
- Klauß, T. (2013): LehrerInnenbildung und Inklusion in Baden-Württemberg. In: Feuser, G./Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 213–228.
- König, J./Wagner, Ch./Valtin, R., mit Beiträgen von Schmude, C. (2011): Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster: Waxmann.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008): Psychologia dysleksji. Warszawa: PWN.
- Lütje-Klose, B. (2014): Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. In: FÖRDERN 32, S. 26–29.
- Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser, V./Demmer-Dieckmann, I., unter Mitarbeit von Lütje-Klose, B./Seitz, S./Sasse, A./Schulzeck, U. (2013): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 155–174.

Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive

Motivation kann als die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2004, S. 15) definiert werden. Zeitlich überdauernde Bereitschaften für bestimmte Klassen von Zuständen sind dabei als Motive zu bezeichnen (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 212).

Geht man von der ursprünglichen Wortbedeutung und dem mittellateinischen ‚motivum‘ für ‚Beweggrund, Antrieb‘ aus, so kann Motivation auch als Beschreibung und Erklärung dafür dienen, warum wir uns im direkten oder übertragenen Sinne auf eine Situation oder einen antizipierten Zustand zu- oder davon wegbewegen (Holodynski/Oerter 2002, S. 558). Ein Motiv ist von einem persönlichen, konkreten Ziel oder Vorhaben prinzipiell zu unterscheiden: Wir können das konkrete Ziel fassen, eine bestimmte Sprache zu beherrschen, wobei die uns antreibenden Motive sehr unterschiedlicher Natur sein mögen; sei es, dass uns das Sprachlernen als solches Freude bereitet, sei es, dass wir belohnt oder nicht bestraft werden möchten.

Dieser Beitrag thematisiert, inwiefern Motivation ein relevantes Thema für den schulischen Kontext im Allgemeinen und den Bereich des Zweitsprachen- und Fremdsprachenlernens im Speziellen ist. Er zeigt auf, wie eng motivationale Faktoren mit emotionalen Faktoren, Selbstkonzept und Selbstbestimmung verknüpft sind, und welche Bedeutung eine dynamisch verstandene Lernmotivation für den Sprachlernprozess bzw. für mehrsprachig Heranwachsende hat. Fremd- und Zweitsprachendidaktik sondierend werden auf dieser Basis konkrete Vorschläge dazu vorgestellt, wie Lehrkräfte in ihrem Unterricht auch speziell die Sprachlernmotivation von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unterstützen können.

1. Einführung: Relevanz des Themas Motivation

Unser Common Sense sagt uns, dass wir besser oder überhaupt nur dann lernen, wenn wir ausreichend motiviert sind – und auch aus lernpsychologi-

scher Sicht setzt Lernen nicht allein kognitive Faktoren voraus. Im Gegenteil modelliert die psychologische Forschung Lernen als einen in sich äußerst komplexen Prozess, in dem unter anderen auch motivationale und eng damit verknüpft emotionale Bedingungen eine zentrale Größe konstituieren (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 204 f.). In der Konsequenz ist Motivation auch für das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache hochrelevant. Bimmel (2002, S. 5) spricht sogar von der Lernmotivation als einer der „Hauptdeterminanten – wenn nicht gar die Hauptdeterminante – des Erfolgs beim Fremdsprachenerwerb“.

Mit einem solchen Hintergrund verträgt sich schlecht, dass der Kontext Schule generell tendenziell demotivierend zu wirken scheint. Laut Wild/Hofer/Pekrun (2006, S. 234) ist es ein international zu beobachtendes, empirisch gut abgesichertes Phänomen, dass die Lernmotivation bzw. die Lernfreude und das Interesse an der Schule im Verlauf der Schulzeit absinken (Fend 1997). Die bis dato noch immer umfassendste Erklärung dafür findet sich in der „Stage-Environment-Fit-Theorie“ von Eccles und Kollegen (Eccles/Midgley 1989), die auch bereits anklingen lässt, wie eng Kognition, Motivation, Emotionen und das eigene Selbstbewusstsein bzw. das Selbstkonzept der Lernenden zusammenhängen (genauer dazu im folgenden Kapitel 2):

Nach der Stage-Environment-Fit-Theorie passen die Kontextbedingungen der Schule mit Anstieg der Schulstufen sukzessive schlechter zu den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Ausschlaggebend seien dabei sehr wohl vor allem Veränderungen in der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Gerade in höheren Schulstufen erachtete das Gros der Lehrkräfte es nicht länger als ihre Aufgabe, sich mit den persönlichen Belangen ihrer Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen – ein Umstand, der sich mit der Tendenz zu einer emotionalen Destabilisierung in der Frühadoleszenz nicht verträgt. Negativ verstärkend trete hinzu, dass im Verlauf der Sekundarstufe I in der Regel nicht nur das intellektuelle Anspruchsniveau sprunghaft (und damit nicht in Korrespondenz zu den faktisch höchstens kontinuierlich wachsenden scholaren Kenntnissen und Fähigkeiten) ansteige; sondern dass darüber hinaus auch die Notenpraxis strenger werde.

Dies zusammengenommen kann insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und/oder bei Schülern mit besonderen Herausforderungen bzw. Behinderungen zu Verunsicherungen im Selbsterleben und einer Verschlechterung des Selbstkonzeptes und dies wiederum zu einer Verminderung der Lernmotivation führen (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 235). Im schlimmsten Fall droht in einem verstärkt wettbewerbsorientierten Kontext die Entwicklung von diversen, potenziell motivationssenkenden Ängsten, so etwa von Prüfungsangst; Prüfungsangst kann ihrerseits die aufgabenorientierte Aufmerksamkeit reduzieren und die Informationsverarbeitungspro-

zesse während des Lernens, ergo den Zugriff auf kognitive Ressourcen, beeinträchtigen (Schnabel 1998).

Im Fall des Sprachenlernens verschärft sich das skizzierte Szenario durch den Umstand, dass gerade die eigene Sprachlichkeit bzw. die Sprachen, die wir sprechen oder nicht sprechen (möchten), in besonderem Maße identitätsstiftend sind.

List (2002, S. 8) hebt in diesem Zusammenhang die Stimme hervor, die in ihrer je individuellen Ausprägung von Klang, Tonlage, Lautstärke und Melodie für einen Menschen „die Qualität eines Fingerabdrucks“ hat und dabei doch ihre Rahmenbedingungen durch die spezifische Prosodik der ersten Sprache erhält. Wird eine zweite oder fremde Sprache gelernt, involviert dies die Person auf sehr persönliche Weise, insofern sich der Klang der Stimme beim Sprechen der neuen Sprache verändert. Eine solche Entfremdung vom Gewohnten muss nicht, aber kann Unsicherheiten und negative Gefühle evozieren, zumal ein fremder Akzent von den Sprechern der Zielsprache häufig negativ bewertet wird (Cargile/Giles 1997).

Generell mag es in einer sprachlich heterogenen Gruppe für einen Schüler, für den die Unterrichtssprache eine Zweitsprache ist, weit bedrohlicher als für eine muttersprachliche Mitschülerin sein, vor der gesamten Klasse zu sprechen und ein Referat oder Ähnliches zu halten. Als negativ erlebte Erfahrungen können mitunter sehr leicht eine Abwärtsspirale von (Sprech-)Angst, Demotivation und Lernstagnation – sowohl auf sprachlicher als auch auf fachlicher Ebene – provozieren (McIntyre 1995, S. 96; Kniffka/Siebert-Ott 2007, S. 64). Im Übrigen kann die Furcht, beim Sprechen Fehler zu begehen, und die Unterstellung, dass das jeweilige Gegenüber in erster Linie die Fehler wahrnimmt, dazu führen, dass möglichst wenig gesprochen wird – eine Strategie, mit der der Lerner selbst seine Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten systematisch dezimiert (Michalak 2010, S. 358).

Aber auch eine fehlende Motivation kann gerade im Bereich des Zweitsprachenlernens zur Herausforderung werden. Dörnyei/Ushioda (2011, S. 140) sprechen in diesem Fall von „Amotivation“. Für ein Beispiel sei an die Erkenntnis erinnert, dass schulischer Erfolg in allen Fächern davon abhängt, ob eine Schülerin/ein Schüler über ausreichend bildungs-, fach- und schulsprachliche Kompetenzen verfügt bzw. diese entwickeln kann (Schmölzer-Eibinger et al. 2013). Cummins hat in diesem Zusammenhang früh (u. a. Schmölzer-Eibinger et al. 2013) von einem spezifischen „kognitiv-akademischen Sprachkönnen“ gesprochen, ohne das schulisches Lernen letztlich nicht zu bewältigen sei (Cognitive Academic Language Proficiency; Cummins 1979; 2000, S. 58) und das von einer „Redefähigkeit im unmittelbaren Handlungszusammenhang“ (Basic Interpersonal Communicative Skills) abzugrenzen ist.

Wenn nun heranwachsende Zweitsprachenlernende in der Zweitsprache

über eine ausreichende basale Redefähigkeit verfügen und im Alltag gut zu-rechtkommen bzw. insofern sie in kontextgestützten Face-to-Face-Kommunikationen über bekannte und/oder konkrete Sachverhalte fließend sprechen können, insoweit muss konsequenterweise auch keine Sprachlernmotivation vorhanden sein. Zumindest ergibt sich kein unmittelbares Bedürfnis zur Ausweitung der sprachlichen Möglichkeiten aus einem handlungsbezogenen Zweck heraus. Häufig ist in den unteren Jahrgängen weder für die Lehrkräfte (Belke 2012a, S. 49) noch für die Zweitsprachenlernende selber ersichtlich, dass ihre Sprachkenntnisse limitiert sein könnten.

Selbiges gilt für Muttersprachler aus bildungsfernen Familien, die außerhalb des schulischen Kontexts wenig Zugang zu bildungssprachlichen Registern haben. Herausforderungen offenbaren sich oftmals erst im Verlauf der Sekundarstufe I (wenn der Anspruch an bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen rapide ansteigt) und können dann gleichfalls zu einer Verschärfung der oben im Rahmen der Stage-Environment-Fit-Theorie skizzierten Entwicklung beitragen.

Eine fehlende Motivation für den Aufbau von CALP kann in diesem Kontext überdies von einem identitätsstiftenden Fokus auf den Gebrauch jugendsprachlicher Varietäten oder Ethnolekte unterfüttert werden. Heranwachsende wollen sich im Austausch mit ihren Peers nicht selten auch über ihre Sprache sehr bewusst von der ‚Erwachsenenwelt‘ bzw. der etablierten bürgerlichen ‚Bildungsgesellschaft‘ abgrenzen.

Das soll keinesfalls implizieren, dass für den Aufbau von bildungssprachlichen Registern bzw. CALP der Gebrauch anderer Register zu unterbinden ist. Das Ziel einer Mehrsprachigkeit auch auf der Ebene von Varietäten und Registern, bei der die unterschiedlichen Kompetenzen variabel und kontextangemessen eingesetzt werden können, setzt allein voraus, dass sich die Lernenden dem Aufbau und Gebrauch von Bildungssprache etc. nicht verschließen.

Alles in allem weisen die einführenden Beispiele zum einen auf die Relevanz des motivationalen Faktors für einen erfolgreichen schulischen (Sprach-)Lernweg hin, zum anderen deuten sie auch an, dass das Verhalten der Lehrkräfte für die Entwicklung der (Sprach-)Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durchaus eine gewichtige Rolle spielt. Da sich die Lehrkraft nicht ‚nicht verhalten‘ kann, konstituiert sie einen Einflussfaktor, ob sie dies nun möchte oder nicht.

2. Zur Theorie der (Sprach-)Lernmotivation

In der psychologischen Forschung zur Lernmotivation werden unterschiedliche Aspekte differenziert, die auch das komplexe systemische Zusammenwirken von Kognition, Motivation, Emotionen und Selbstkonzept modellieren.

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick, um auf dieser Basis die Bedeutung der Motivation für die Fremd- und Zweitsprachenlernenden theoretisch zu beleuchten. Übergreifend ist es sinnvoll, Motivation bzw. die Interaktion von Motivation, Kognition und Emotion eines Lerners grundsätzlich nicht statisch, sondern im Gegenteil als ein dynamisches, sich wandelndes System zu begreifen (Dörnyei 2009; Dörnyei/Ushioda 2011, S. 88 ff.) und in diesem Rahmen Motivation auch als eine Kernkompetenz *lebenslangen* Sprachenlernens zu fassen (Berndt 2002, S. 12).

2.1 Motivationsarten und -komponenten

Eine häufig verwendete, aber auch nicht ganz unproblematische Differenzierung in zwei basale Motivationsarten ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 217).

Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Bei einer intrinsisch motivierten Lernhandlung widmet sich die Lernerin/der Lerner der Handlung ‚um ihrer selbst willen‘. Die Lernbereitschaft bedingt sich aus der positiven Erlebnisqualität, die unmittelbar mit dem Handlungsvollzug assoziiert wird. Das bedeutet, die Lernenden agieren aus Freude am Lernprozess oder an der Tätigkeit (tätigkeitszentriert) und/oder aus Vergnügen an dem Gegenstand bzw. dem Inhalt, mit dem sich die Handlung befasst, (gegenstandszentriert) – aus Neugier oder Interesse oder um Glücksgefühle zu erleben. Zum Beispiel könnte man eine Schülerin als intrinsisch motiviert bezeichnen, wenn sie im Unterricht behandelte Texte liest, weil ihr die Lektüre Freude bereitet.

Sind Lernende dagegen extrinsisch motiviert, so handeln sie nicht wegen der unmittelbaren Anreize der Handlung als solcher, sondern aufgrund deren antizipierten Folgen. Die Lernhandlung ist instrumentell, weil das Lernen von „äußeren“, von der Handlung separierbaren Folgen bzw. Konsequenzen geleitet wird; so etwa weil man eine Belohnung (in Form von guten Noten) anstrebt oder eine Bestrafung (einen Tadel) vermeiden möchte: Besagte Schülerin ist extrinsisch motiviert, wenn sie die Texte liest, weil sie die kommende Klassenarbeit bestehen will.

Da zur Abgrenzung der beiden Motivationsarten je nach Theorie eventuell unterschiedliche Kriterien angesetzt werden und sich beide Arten in konkreten Motivationsentwicklungen auch überlappen können, wird das Begriffspaar zum Teil kontrovers diskutiert (Krapp 1999). Die Klassifizierung hat sich im Diskurs dennoch durchgesetzt, vielleicht auch weil sich in ihrem

Rahmen interessante Analysen von Lernmotivation, Lernstrategien und Lernerfolg ergeben.

Heute nur noch eher selten verwendet wird dagegen die auf das Zweitsprachlernen bezogene Differenzierung von integrativer und instrumenteller Motivation (Gardner/Lambert 1972). Während sich der instrumentell Motivierte vom Lernen einer weiteren Sprache praktische Vorteile und Chancen für seinen weiteren Lebensweg erhofft, möchte die integrativ Motivierte über das Sprachlernen und über das Vertrautwerden bzw. die Identifikation mit einer fremden Kultur die eigene Persönlichkeit weiterentwickeln (Kniffka/Siebert-Ott 2007, S. 65).

Generell wird der Lernerfolg auch von den aufgewendeten Lernstrategien beeinflusst. Basal lassen sich drei Klassen von Lernstrategien unterscheiden (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 244 ff.): Informationsverarbeitungsstrategien, Kontrollstrategien und Stützstrategien.

Stützstrategien zielen auf die Optimierung innerer und äußerer Ressourcen ab; z.B. wie sehr der Lerner bereit ist sich anzustrengen, wie er mit seiner Aufmerksamkeitsfähigkeit umgeht, wie er seine Zeit managt, seine Lernumgebung gestaltet etc. Metakognitive Kontrollstrategien gestalten und regulieren dagegen den Lernprozess als solchen, z.B. durch Aktivitäten der Planung („Bevor ich einen Text lese, überlege ich mir Fragen, auf die ich im Text eine Antwort suche.“) oder der Überwachung („Bevor ich weiterlese, rekapituliere ich noch einmal die Hauptthesen des Abschnitts, um sicherzugehen, dass ich sie behalten habe.“).

Von Interesse sind im gegebenen Kontext die kognitiven Informationsverarbeitungsstrategien, die sich ihrerseits in so genannte Oberflächen- und Tiefenstrategien aufteilen lassen. In die Klasse der Oberflächenstrategien fallen alle Wiederholungsstrategien, das heißt Tätigkeiten, die sich auf das Auswendiglernen einzelner Fakten richten und deren Verankerung im Langzeitgedächtnis sicherstellen sollen (also z.B. auch Mnemotechniken und das isolierte Auswendiglernen von Vokabeln, Begriffen, Regeln, Daten etc.). Tiefenstrategien dienen dagegen der Organisation, Elaboration und Prüfung von komplexer Information: Organisation reduziert die Komplexität auf das Wesentliche, Elaboration integriert neue Informationen in bereits bestehende Wissensstrukturen, eine kritische Prüfung analysiert Aussagen und/oder Begründungen auf ihre Evidenz oder Schlüssigkeit.

Die Empirie legt nahe, dass ein vermehrter (impliziter) Einsatz von tiefenorientierten Lernhandlungen, der dann auch eher mit einem vermehrten Gebrauch von metakognitiven Strategien einhergeht, auf Dauer einen größeren Lernerfolg zeitigt (Artelt 1999; Artelt/Demmrich/Baumert 2001). Der Punkt: Extrinsisch motivierte Lernende neigen eher dazu, sich auf oberflächenorientierte Wiederholungsstrategien zu fokussieren bzw. zu beschränken, intrinsisch Motivierte dagegen tendieren zu den Tiefenstrategien (Schie-