

# Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag

Reihe: Sprachwissenschaft

Band 2

Natia Reineck

*Einfach - Sprachen - Lernen*

Universalkonzepte für den optimalen  
Fremdsprachenunterricht



**WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE  
AUS DEM TECTUM VERLAG**

Reihe Sprachwissenschaft



# **WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE AUS DEM TECTUM VERLAG**

## **Reihe Sprachwissenschaft**

Band 2

Natia Reineck

### **Einfach – Sprachen – Lernen**

Universalkonzepte für den optimalen  
Fremdsprachenunterricht

Tectum Verlag

Natia Reineck

Einfach – Sprachen – Lernen. Universalkonzepte für den optimalen Fremdsprachenunterricht

Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag:

Reihe: Sprachwissenschaft; Bd. 2

© Tectum Verlag Marburg, 2016

Zugl. Jena, Univ. Diss, 2015: UDT

unter dem Titel „Sprachspezifische und sprachenübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Deutschen und des Georgischen als Fremdsprache“

Die vorliegende Arbeit wurde am 28.04.2015 von Dekan der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität zu Jena als Dissertation anerkannt.

ISBN: 978-3-8288-6415-3

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN 978-3-8288-3716-4 im Tectum Verlag erschienen.)

ISSN: 2366-7982

Satz, Layout, Covergestaltung: Sabine Borhau | Tectum Verlag

Umschlagabbildung: © Barmaleeva | shutterstock.com

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet

[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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



Für meine Eltern

ვუძღვნი ჩემ მშობლებს



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	15
1.1	Zielsetzung der Arbeit.....	15
1.2	Forschungsstand.....	18
2	<i>Sprachenübergreifend vs. sprachspezifisch –</i> Versuch einer Begriffsklärung.....	23
3	Sprachenübergreifende Methodenkonzepte für den Fremdsprachenunterricht .....	27
3.1	Zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik.....	28
3.2	Die Ebene der methodischen Modelle .....	30
3.2.1	Theoretische Grundlagen .....	30
3.2.2	Sprachenübergreifende Prinzipien.....	31
3.2.3	Sprachenübergreifende methodische Konzepte und Kompetenzfelder.....	32
3.3	Sprachenübergreifende Modelle und Unterrichtsszenarien .....	38
3.4	Sprachenübergreifende Kompetenzbeschreibungen.....	39
4	Transfer .....	43
4.1	Transferbegriff .....	43
4.1.1	Definition des Begriffs in der Lernpsychologie.....	43
4.1.2	Definition des Begriffs <i>Transfer</i> in der kognitiven Linguistik.....	44

4.2 Transfertheorien .....	45
4.2.1 Psychologische Konzepte .....	45
4.2.2 Kognitiv-linguistische Konzepte .....	48
4.3 Verschiedene Arten des Transfers.....	52
4.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Transfer .....	57
4.5 Tertiärsprachen und Transfer.....	58
5 Transferbereich – Lernstrategien .....	61
5.1 Begründung der Wahl.....	62
5.2 Definitionen.....	65
5.3 Klassifikationen .....	67
5.3.1 Sprachenübergreifende Kategorisierung .....	67
5.3.2 Sprachenspezifische Kategorisierung.....	69
5.4 Methodische Überlegungen zur Vermittlung der Lernstrategien .....	73
5.5 Universelle Lernstrategien.....	75
5.5.1 Selbstkontrollstrategien.....	75
5.5.2 Affektive Lernstrategien .....	77
5.5.3 Soziale Lernstrategien .....	77
5.5.4 Kommunikationsstrategien .....	78
5.6 Didaktische Transferüberlegungen für GaF .....	79
5.7 Sprachenspezifische Lernstrategien .....	79
5.8 Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht und die Möglichkeiten des Transfers auf GaF .....	81
5.8.1 Schlüsselwortmethode .....	83
5.8.2 Visualisierung.....	89
5.8.3 Reim und Rhythmus.....	94
5.8.4 Akronym .....	99
5.9 Zusammenfassung .....	100

6	Empirische Untersuchung zu Lernstrategien .....	103
6.1	Zielsetzung .....	104
6.2	Beobachtung und Interview als empirische Methoden der Aktionsforschung .....	105
6.2.1	Beobachtung .....	106
6.2.2	Interview.....	108
6.3	Teilnehmer.....	110
6.4	Material.....	111
6.4.1	Beobachtungsbogen.....	111
6.4.2	Interview.....	112
6.5	Durchführung .....	113
6.5.1	Direkte Beobachtung .....	113
6.5.2	Interview.....	114
6.5.3	Datenauswertung.....	114
6.6	Ergebnisse.....	114
6.6.1	Ergebnisse der direkten Beobachtung .....	115
6.6.2	Interviewfragen .....	116
6.7	Abschließende Auswertung der Ergebnisse.....	127
6.8	Didaktische Konsequenzen und Empfehlungen.....	128
7	Transferbereich – Übungsformen .....	131
7.1	Begründung der Wahl .....	131
7.2	Definition.....	132
7.3	Entwicklung der Übungstypologie im DaF .....	135
7.4	Übungstypen in Lehrwerken für Georgisch .....	139
7.5	Sprachenübergreifende Übungstypen zu Klanggestalt und Schriftbild .....	143
7.5.1	Übungstypen zur Klanggestalt .....	143
7.5.2	Literarische Texte und Lieder als Aussprachebübungen am Beispiel des Georgischen.....	148
7.5.3	Übungsmöglichkeiten zu Orthographie des georgischen Alphabets .....	150

7.6 Sprachenübergreifende Übungstypen zum Wortschatz.....	154
7.6.1 Übungstypen zur rezeptiven Wortschatzarbeit und deren Transfer im GaF .....	157
7.6.2 Übungstypen zur reproduktiven Wortschatzarbeit und deren Transfer im GaF .....	160
7.6.3 Übungstypen zur produktiven Wortschatzarbeit und deren Transfer im GaF .....	175
7.7 Sprachenübergreifende Übungstypen zur Grammatik – Transfer auf GaF .....	184
7.8 Zusammenfassung .....	191
8 Ergebnisse im Überblick, Schlussfolgerungen und Ausblick .....	193
Literaturverzeichnis .....	197
Anhang.....	221
Transliterationstabelle Georgisch .....	222
Übersicht über die Teilnehmer und ihre Sprachlernerfahrung .....	223
Fragebogen zur Lernsituation .....	225
Beobachtungsbogen .....	226
Interview mit TN1 .....	227
Interview mit TN2 .....	230
Interview mit TN3 .....	234
Interview mit TN4 .....	237
Interview mit TN5 .....	239
Interview mit TN6 .....	242
Interview mit TN7 .....	244

## Danksagung

Ich möchte mich bei allen Persönlichkeiten ganz herzlich bedanken, die mir bei der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit geholfen haben.

Mein aufrichtiger Dank gilt vor allem Prof. Dr. Hermann Funk für die betreuende Unterstützung beim Entstehen dieser Arbeit, sowie seine wertvollen Hilfestellungen und Empfehlungen hinsichtlich der Konzeption.

Prof. Dr. Kevin Tuite danke ich ganz besonders für seinen Einsatz als Zweitgutachter, sowie für seine Bereitschaft mich zu unterstützen. Die konstruktiven und einfühlsamen Gespräche mit ihm inspirierten mich und wirkten sich positiv auf diese Arbeit aus. Sehr ermutigend waren die motivierenden Auffmunterungen von ihm und seiner Frau.

Nicht genug kann ich PD Dr. Florian Mühlfried danken für die produktiven Gespräche und kritischen Anmerkungen. Dies war mir bei meinen Überlegungen, vor allem zu Beginn der empirischen Untersuchungen, eine große Hilfe. Das sehr geschätzte Korrekturlesen von Herrn Mühlfried half bei der Beseitigung von manchem Fehler.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmern, die sich bereit erklärten über ihre Erfahrungen zu berichten. Ohne ihre Unterstützung wäre der empirische Teil nicht zustande gekommen.

Des Weiteren bedanke ich mich bei meiner Schwägerin für die Hilfe beim Korrekturlesen.

Bedanken möchte ich mich schließlich bei meinem Mann, der mich und meine Arbeit all die Jahre begleitete und durch Ermutigungen und Beistand gefördert hat. Ich danke ihm ganz herzlich für die sorgfältige Lektüre meiner Texte, sowie seine geistige und moralische Unterstützung.



*„Die Sprache ist  
das Haus des Seins.“  
Heidegger*



# 1 Einleitung

## 1.1 Zielsetzung der Arbeit

Internationale Forschungen zu allgemeinen Lerntheorien, zum Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb, zur Lernpsychologie oder Pädagogik nehmen in der heutigen globalisierten Welt immer stärker Bezug aufeinander. All diese Forschungen erheben den Anspruch auf Universalität. Im Erstsprachenerwerb gibt es Universalien, die für alle Sprachen gelten, so auch für Georgisch (Theorie der angeborenen Universalgrammatik von Chomsky 1981, 1995). So drängt sich die Vermutung auf, falls es universelle Methoden für den Fremdsprachenerwerb gibt, gelten diese auch für das Georgische. Je kleiner eine Sprache ist, desto weniger wird sie in internationalen Foren repräsentiert. Georgisch ist eine kleine und wenig gelernte Sprache und die internationalen Entwicklungen werden wenig in die eigene Fachforschung einbezogen. In den letzten Jahrzehnten beschäftigt sich die Fachdidaktik immer stärker mit einem umfassenden Konzept des Lehrens und Lernens aller Fremdsprachen. Ausdruck dafür sind die Publikationen, wie die allgemeinen Handbücher zum Fremdsprachenerwerb oder die „Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“, deren Autoren in ihren Aufsätzen im Jahr 2008 die Frage nach dem „Verhältnis zwischen sprachspezifischen, auf eine bestimmte Sprache bezogenen, und sprachenübergreifenden, nicht auf eine spezielle Sprache gerichteten Konzepten im Hinblick auf die Erforschung des Lernens und Lehrens von Sprachen“ (Bausch u.a.. 2008, 7) diskutiert haben. Die Existenz der Lernuniversalien und deren Bedeutung in der Forschung ist unbestritten (vgl. Ahrens 2008, 11). Erkenntnisse aus den Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Neurologie, Linguistik, Soziologie und Erziehungswissenschaften sind für alle Sprachen gleichermaßen relevant.

Ziele der Arbeit sind die Überprüfung des Potenzials der Anwendung sprachenübergreifender methodischer Konzepte auf Georgisch als Fremdsprache (GaF). Dabei stellt sich die Frage, ob dieses Vorgehen als eine Globalisierung in Form einer Verdrängung der lokalen Lehrtraditionen oder eines positi-

ven Methodentransfers zu werten wäre. Daraus abgeleitet ergeben sich weitere Fragen:

- Kann man aus der gut erforschten Didaktik anderer Sprachen, wie Deutsch, Forschungsergebnisse auf Georgisch als Fremdsprache übertragen?
- Welche Erkenntnisse können aus der Didaktik anderer Sprachen gewonnen werden?
- Welche Lernsequenzen, Modelle bzw. Ansätze sind übertragbar und in welche Felder und Bereiche könnten sie übertragen werden?
- Wo gibt es Grenzen der Übertragbarkeit bzw. welche Kriterien markieren die Übertragbarkeit?
- Und wie sehen solche Übertragungen konkret aus, z.B. in Bezug auf Lernstrategien und Übungsformen?

Ein guter Ansatzpunkt sind die Themen der Frühjahrskonferenz, in die die Kompetenz der Didaktik-Lehrstühle in mind. sechs Sprachen gebündelt wird. Daraus lassen sich zahlreiche sprachenübergreifende Ansätze ableiten. Grundsätzlich sind alle Erkenntnisse im Bereich der Grundlagenforschung universell, z.B. die empirischen Forschungen zum Fremdsprachenerwerb, die Entwicklung von Sprachlerntheorien, die Arbeiten zu den einzelnen Kompetenzen (z.B. Hör-Seh-Verstehensmodelle), zum Fremdverstehen/interkulturellen Lernen oder Konzepte zum bilingualen Sachfachunterricht, zum Frühbeginn, zur Aufgaben- und Kompetenzorientierung und auch die Forschungen zu didaktischen Prinzipien, wie z.B. Handlungsorientierung, Autonomieförderung, Kreativitätsförderung, Öffnung von Unterricht etc. Alle diese Theorien sind universell und erst in einem konkreten Fall kann deren Übertragbarkeit überprüft werden. So sollten die Ausdifferenzierung und Konkretisierung der sprachenübergreifenden Konzepte, sowie deren empirische Erprobung und Überprüfung in den einzelsprachspezifischen Lehr-/Lernkontexten erfolgen, um Bedingungen und Methoden des Transfers zu untersuchen bzw. die Konzepte ggf. effizienter übertragen zu können.

Unter Transfer verstehen wir dabei die Übertragung von Lernkonzepten und Methoden von einer auf die andere Sprache (mehr dazu in Kapitel 4). Transfer findet in allen Gebieten ihre Anwendung: unter anderem in der Psychologie, in der Linguistik, in der Pädagogik, in der Sprachenerwerbsforschung und in der Methodik und Didaktik des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen. Ein Transferkonzept ist z.B. Meißners Mehrsprachigkeitskonzept.

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik<sup>1</sup> (Meißner 1995) wird das Konzept Transfer am intensivsten behandelt. Sie bezieht sich in erster Linie auf die Di-

---

1 „Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat [...]“ (Bertrand/Christ 1990, 209).

daktik der romanischen Sprachen und nutzt die Ähnlichkeit dieser Sprachen zur Optimierung des Sprachenlernens, indem sie die einzelsprachlichen Didaktiken vernetzt (vgl. Meißner/Reinfried 1998, 9). Inzwischen sind positive Rückwirkungen der Mehrsprachigkeitsansätze auf die einzelzielsprachlichen Didaktiken und auf deren Forschung deutlich geworden. Beim Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache gibt es die Möglichkeit einer Progressionsbeschleunigung durch an das Vorwissen der Lernenden anknüpfenden Lehrstrategien und durch gezielten Erwerb der Lernstrategien mit Hilfe Interkomprehension,<sup>2</sup> die auch als Mittel der Förderung des interkulturellen Lernens wahrgenommen wird (vgl. Meißner 2008, 144f.).

Zwar können wir die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht direkt auf diese Arbeit übertragen, da unser Untersuchungsgegenstand nicht der Transfer von Sprachwissen von Georgisch auf andere Kartwelsprachen<sup>3</sup> ist. Aber die Erkenntnisse und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik spielen für die vorliegende Arbeit eine entscheidende Rolle, um die Bedeutung des Transfers zu verdeutlichen, so dass dadurch die gegenseitige Befruchtung der romanischen Sprachen stattfindet. In Bezug auf Georgisch kann durch Transfer der sprachenübergreifenden Methodenkonzepte die didaktisch wenig untersuchte Sprache befruchtet und bereichert werden.

Vor dem Hintergrund, dass Georgisch meistens als dritte oder weitere Fremdsprache gelernt wird, scheint es sinnvoll zu sein, die praktisch immer vorhandenen, zuvor erworbenen Fremdsprachenkenntnisse und die damit verbundenen Lernerfahrungen zu nutzen, wie es in der Tertiärsprachenforschung geschieht, in der untersucht wird, wie man bei der dritten und weiteren zu lernenden Sprache die zuvor gemachten Lernerfahrungen einsetzen kann (mehr dazu im Kapitel 4.5.). Es gibt einen Konsens, dass aufgrund der bereits vorhandenen Fremdsprachenlernerfahrungen und dem Transfer von Lern- und Kommunikationsstrategien aus schon gelernten Sprachen der Erwerb der dritten oder weiteren Sprache erleichtert wird (Bausch/Heid 1990, Hufeisen 1991, Dentler/Hufeisen 2000). Besonders Lernstrategien besitzen ein hohes Transferpotenzial, die das Lernen weiterer Fremdsprachen erleichtern (mehr dazu im Kapitel 5).

---

2 Interkomprehension kann folgendermaßen definiert werden: Durch Konstruktion und Dekonstruktion sprachlicher Strukturen und deren Kategorisierung wird den Lernenden der Aufbau einer mehrsprachlichen Hypothesengrammatik ermöglicht. Sie erkennen Regularitäten zwischen Zielsprache und schon bekannten Sprachen, sowie ein Monitoring hinsichtlich des eigenen Lernverhaltens (vgl. Meißner 2008, 144).

3 Die georgische Sprache zusammen mit dem Mingrelischen und Lasischen (die teils selbständige Sprachen, teils als Dialekte der sanischen Sprache aufgefasst werden) und der swanischen Sprache bilden die Familie der Kartwelsprachen (vgl. Fähnrich 1993, 11).

## 1.2 Forschungsstand

Bereits am Anfang des 17. Jahrhunderts wurde das Interesse für Georgien und seine Sprachen in Westeuropa geweckt. Seit dieser Zeit beschäftigen sich zahlreiche internationale Wissenschaftler immer wieder mit den Kartwelsprachen. Besonders intensiv wurde die georgische Sprache untersucht. Sie reisten ins Zielland und lernten die Sprache vor Ort, um wissenschaftliche Forschungen durchzuführen. Aus linguistischer Sicht wird die georgische Sprache intensiv untersucht. Die Forschung ist international geprägt. Es gibt eine Reihe von Forschungsarbeiten in der vergleichenden Sprachwissenschaft, von Aronson, H. I. (*Georgian: A Reading Grammar*, Chicago 1990), Fähnrich, H. (*Kurze Grammatik der georgischen Sprache*, Leipzig 1986), Shanidze, A. (*kartuli enis gramatikis sapudzvlebi*, Tbilisi 1980), Marr, N. /Brière, M. (*La langue géorgienne*, Paris 1931), Vogt, H. (*Grammaire de la langue géorgienne*, Oslo 1971), Tschenkeli, K. (*Einführung in die georgische Sprache*, 2 Bd., Zürich 1958), Dirr, A. (*Theoretisch-praktische Grammatik der modernen georgischen [grusinischen] Sprache*, Leipzig 1904), Brosset Jeune, M.-F. (*L'art libéral ou grammaire géorgienne*, Paris 1834; *Éléments de la langue géorgienne*, Paris 1837), Maggio, F. M. (*Syntagmata linguarium orientalium, quae in Georgiae regionibus audiuntur*, Roma 1643), um nur die Bekannteren zu nennen.

Die georgische Sprache ist linguistisch sehr gut beschrieben. Diese linguistische Beschreibung kann nicht mit einer methodischen Beschreibung gleichgesetzt werden. Die Beschreibung der georgischen Sprache enthält noch keine Aussagen über das Lernen und Lehren der Sprache. Dadurch ist der Lernprozess nicht beschrieben. Gerade hier ist eine große Forschungslücke zu erkennen. Eine Konsequenz ist das Nichtvorhandensein von Fachliteratur zu Methodik und Didaktik des Georgischen. Die vorliegende Arbeit möchte ihren Beitrag dazu leisten.

Da im Laufe der Zeit Änderungen in Bezug auf die Motivation *Georgisch zu lernen* stattgefunden haben, stehen wir vor der Notwendigkeit, die Sprache nicht nur aus linguistischer, sondern auch aus pragmatischer Sicht zu untersuchen. Zu Beginn stand nur die philologische Motivation im Vordergrund. Im Laufe der Zeit hat sich dies geändert, es zeichnen sich nun verschiedene Motivationsgründe ab *Georgisch zu lernen*. Aktuell ist die pragmatische Motivation einer der stärksten Antriebe diese Sprache zu lernen. Bei einigen ist dieses Bedürfnis mit ihren beruflichen Aufgaben verbunden (instrumentelle Motivation), andere streben die Erweiterung ihres intellektuellen Horizonts an (integrative Motivation), noch andere möchten als vielseitig interessierte Touristen das Land erkunden (touristische Motivation, siehe auch Kapitel 5). Persönliche Interessen und motivationale Faktoren sind mögliche Gründe dafür, dass der Wunsch nach möglichst schneller Aneignung der Zielsprache wächst. Durch Globalisierung, Tourismus und kulturelle bzw. wirtschaftliche Kontakte mit Europa und den USA ist in letzter Zeit die pragmatische Bedeutung der georgischen Sprache in den Vordergrund gerückt. Die Interessenten haben kom-

munikative Ziele: Sie wollen das Land erkunden, mit den Einheimischen kommunizieren bzw. in Kontakt kommen und Feldforschungen durchführen. Sie wollen die Sprache möglichst schnell und effektiv erwerben, um ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse zu erfüllen.

Gerade hier steht der Lehrende vor dem Problem, geeignete Lehrmethoden für das Georgische als Fremdsprache (GaF) zu finden. Dieser Bereich ist kaum erforscht. Im Gegensatz dazu gibt es einige Forschungen im Bereich Georgisch als Zweitsprache (GaZ). Erste diesbezügliche von der Europäischen Kommission geförderte Projekte sind im Jahr 2004 in Georgien gestartet worden. Dabei sind u.a. folgende Projekte in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft und Zentrum für Integration und interethnische Beziehungen (CCIR) Tbilisi unter Leitung von Shalva Tabatadze durchgeführt worden:

- Förderung von GaZ in Kvemo Kartli und Samtskhe-Javakheti (ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლება სამცხე ჯავახეთის არაქართულენოვან სკოლებში და ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების ხელშეწყობა ქვემო ქართლის სკოლებში 2004-2008). Im Rahmen dieser Projekte wurden Methodenbroschüren, ein Lehrerhandbuch, ein praktisches Übungsbuch, ein Lehrbuch tavtavi I, II und III Ebene (2005, 2006, 2007), ein Lehrbuch für kommunikative Grammatik (ქართული ენის კომუნიკაციური გრამატიკა 2007) entwickelt und ein Frequenzwörterbuch mit 5000 Wörter erarbeitet.
- Sprachkurse für die Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes in Samtskhe-Javakheti und Kvemo Kartli (ენის კურსები საჯარო მოხელეთათვის სამცხე-ჯავახეთში და ქვემო ქართლში 2005-2007): Im Rahmen dieses Projektes wurden ein Lehrbuch GaZ saimedo (I, II, und III Ebene) für armenische, russische und aserbaianische Einwohner, ein Lehrbuch zum Selbstlernen und Konversation und Lehrerhandbuch entwickelt. Außerdem sind Schulungen für Lehrer für GaZ angeboten worden.
- *Modul Georgisch als Zweitsprache* (ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების საუნივერსიტეტო მდგრადი 2006-2008): Es wurden Module GaZ für BA und MA entwickelt. Diese Module sind an drei Universitäten in Georgien eingeführt worden: Ilia Universität Tbilisi, Universität Akhaltsikhe Meskheti und Kolleg-Universität Javakheti.

Es folgte ein weiteres Projekt von dem Zentrum für Integration und interethnische Beziehungen Tbilisi, welches von der Stiftung Offene Gesellschaft – Georgien (დია საზოგადოება – საქართველო) gefördert wurde: Vorbereitung des einjährigen Lehrprogramms Georgisch für die nichtgeorgischsprachigen Studierenden (ქართული ენის სწავლების ერთწლიანი პროგრამული მოდულის მოზადება არაქართულენოვანი აბიტურიენტებისათვის 2010). Dabei ist u.a. ein einjähriges Curriculum für Hochschulen erarbeitet worden, in dem 60 Credits erworben werden können. Außerdem wurde ein Umschulungsprogramm für Hochschullehrer für die georgische Sprache in Gang gesetzt.

Ein Pilotprojekt *Georgisch als Zweitsprache für Exilgeorgier* wurde vom Ministerium für Georgische Diaspora im Jahre 2014 gestartet. Im Rahmen dieses Projektes ist ein Online-Lernprogramm der georgischen Sprache und Landeskunde entwickelt worden. Dabei wurde ein Konzept für einen dreimonatigen

Pilotkurs für englischsprachige Lernende mit Georgisch als Zweitsprache erarbeitet, welches im Oktober 2014 durchgeführt wurde. Sobald die Ergebnisse vorliegen, steht ein ähnliches Vorhaben diesmal für deutschsprachige Lernende auf dem Plan (2015).<sup>4</sup>

Darüber hinaus gibt es noch ein Forschungsprojekt an der Ilia Universität Tbilisi unter der Leitung von Eka Shaverdashvili, das Ende 2015 starten soll. Dessen Ziel ist es zu untersuchen und zu erproben, welche georgischen literarischen Werke für den Fremdsprachenunterricht (Niveau B1) geeignet sind und wie sie im Unterricht einzusetzen sind, bzw. welche Didaktisierungsmöglichkeiten dabei bestehen. Das Projekt richtet sich vor allem an ethnische Minderheiten in Georgien und soll insbesondere deren Lesefähigkeiten verbessern. Die meisten Teilnehmer lernen also Georgisch als Zweitsprache.<sup>5</sup>

Bei der obigen Aufzählung fällt auf, dass der Bereich Georgisch als Fremdsprache kaum beachtet wird. Die vorliegende Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten.

Im Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit steht der Aspekt des Transfers. Die Möglichkeit des Transfers stellt sich als ein guter Anfang in der Methodenforschung des Georgischen als Fremdsprache dar. Es scheint dabei sinnvoll, die Erfahrungen und die Ansätze zu gut erforschten Sprachen heranzuziehen und sie nach Übertragbarkeit zu untersuchen.

Um die oben gestellten Fragen zu beantworten ist die Forschungsarbeit wie folgt aufgebaut:

Die zentrale Dichotomie besteht aus den Begriffen *sprachenübergreifend* und *sprachspezifisch*. Daher werden zunächst in Kapitel 2 diese Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt. Danach werden in Kapitel 3 die wichtigsten sprachenübergreifenden Methodenkonzepte für den Fremdsprachenunterricht umrissen, um die theoretischen Grundlagen zu untermauern. Vor dem Hintergrund der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts sollen die Ebenen der methodischen Modelle, theoretische Grundlagen, Prinzipien, Konzepte, Szenarien und Kompetenzen vorgestellt werden.

Da Transfer eine wesentliche Rolle in dieser Arbeit spielt, ist das Kapitel 4 der Bestimmung des Transferbegriffs sowie der Ausarbeitung der Transfertheorien in der Psychologie und der Fremdsprachenlehrforschung gewidmet. Nach der Begriffsklärung in der Psychologie und in der Linguistik, sowie dem Überblick über die wichtigsten Arten des Transfers werden die psychologischen und linguistischen Transfertheorien erläutert. Außerdem geht das Kapitel auch auf die Rolle des Transfers in der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein, da in diesem Bereich Transfer am intensivsten Behandelt wird. Die Erkenntnisse

---

4 Information von Frau Marika Sikharulidze (Ministerium für Kultur und Wissenschaft Tbilisi).

5 Gespräch mit Frau Prof. Eka Shaverdashvili (Ilia Universität Tbilisi).

der Tertiärsprachenforschung sind für die vorliegende Arbeit ebenfalls wichtig, da Georgisch meist als dritte oder weitere Sprache gelernt wird.

Um den Rahmen der Arbeit einzugrenzen wurden zwei Transferbereiche *Lernstrategien* und *Übungsformen* ausgewählt, die ein hohes Transferpotenzial besitzen.

Kapitel 5 widmet sich dem ausgewählten Transferbereich *Lernstrategien*. Nach der Begründung der Wahl und Erarbeitung von den wichtigsten Definitionen des Lernstrategiebegriffs werden die Klassifikationen von Lernstrategien betrachtet. Dabei werden universelle und sprachenspezifische Lernstrategien dargestellt. Besonderes Augenmerk gilt den Strategien, die für das Wortschatzlernen allgemein von besonderer Bedeutung sind: *Schlüsselwortmethode*, *Visualisierung*, *Reim/Rhythmus*. Dazu wird exemplarisch aufgezeigt, wie sich die bisher erreichten Erkenntnisse der Forschung in der Praxis des DaF-Unterrichts niedergeschlagen haben. Dabei werden die Transfermöglichkeiten von Lernstrategien für GaF-Unterricht deutlich gemacht, sowie die Vermittlung dieser Strategien thematisiert.

Um die Wirkung bzw. den Effekt der oben vorgestellten Lernstrategien im GaF-Unterricht zu überprüfen, wird im Rahmen dieser Arbeit eine empirische Untersuchung in Form einer direkten Beobachtung und Interview durchgeführt. Damit beschäftigt sich das Kapitel 6. Die Untersuchung zielt darauf ab, ob diese Lernstrategien im Georgischen eine ähnliche Wirkung zeigen wie in anderen Sprachen. Auf die Beschreibung der Teilnehmer und ihrer Sprachlernerfahrungen folgt die Darstellung der in der Untersuchung verwendeten Materialien. Weiterhin wird auf den Ablauf der Untersuchung und die anschließende Datenauswertung eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Zum Schluss werden didaktische Konsequenzen aufgezeigt und Empfehlungen für das Wörterlernen im GaF-Unterricht gegeben.

Im Kapitel 7 richtet sich der Blick auf einen zweiten ausgewählten Transferbereich *Übungsformen* sowie deren Transfer auf den GaF-Bereich. Nach der Begründung der Wahl und Definition der Begriffe Übung und Aufgabe wird auf die sprachenübergreifende Übungstypologie eingegangen. Weiterhin werden Übungstypen zu Klanggestalt und Schriftbild, zum Wortschatz und zur Grammatik vorgestellt. Dabei werden exemplarisch Transferbeispiele von Übungen auf GaF gezeigt.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der gesamten Arbeit zusammenfassend dargestellt.

Der Anhang dokumentiert die bei der Untersuchung verwendeten Materialien (Übersicht über die Teilnehmer, den Fragebogen, den Beobachtungsbo- gen, Transkriptionstexte der Interviews).



## 2 *Sprachenübergreifend* vs. *sprachspezifisch* – Versuch einer Begriffsklärung und Abgrenzung

Die Begriffe *sprachenübergreifend* und *sprachspezifisch* stehen in einer Wechselbeziehung zueinander, so dass „das eine nicht ohne das andere zu denken ist“ (Raupach 2008, 171). Die Forschungen zu den Grundlagen der Fremdsprachendidaktik gehen von einer universellen Gültigkeit aus, obwohl sie sich einer konkreten Fremdsprache (meistens L2 Englisch) widmen: So z.B. die Forschungen zu Motivation und Interaktion (z.B. Williams/Burden 1997; Dörnyei 2001), kognitionswissenschaftlichen (z.B. Bausch u.a. 1998 und Doughty/Long 2003;) und neurowissenschaftlichen Grundlagen (z.B. Arnold 2002), interkulturellen Fragestellungen sowie die erste Übungstypologie für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht (Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen 1978) und für Deutsch als Fremdsprache (Neuner/Krüger/Grewer 1981) und aktuelle Publikationen zu didaktischen Prinzipien der Entwicklung der vier Fertigkeiten (z.B. Hedge 2000 und Richards/Renandya 2002). Manche Forschungen und Entwicklungen sind unterschiedlich und nicht zeitgleich verlaufen, wie z.B. die Mehrsprachigkeitsdidaktik, in der am Anfang sprachspezifische Diskussionen überwiegten und später diese Anspruch auf übersprachliche Gültigkeit erhebte. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde zuerst im Kontext der romanischen Sprachen entwickelt (Meißner 1995) und dann in den DaF-Bereich übertragen und weiterentwickelt (z.B. Hufeisen/Neuner 2003; Hufeisen/Marx 2005, 2010). „Dieser Ansatz ist prinzipiell sprachenübergreifend und zugleich sprachspezifisch, mehrkulturell und kulturspezifisch“ (Christ 2008, 57).

Auch die Kompetenzskalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER, Europarat 2001) oder Sprachenportfolio (Bund-Länder-Kommission/BMBF 2007) erheben den Anspruch, für alle europäischen Sprachen gültig zu sein (Christ 2008, 56; Caspari 2008, 45). Sobald man aber diese Kann-Beschreibungen auf eine bestimmte Sprache überträgt, müssen „sie einsprachlich konkretisiert und ausprobiert werden und gelten dann nur für diese Sprache“ (Christ 2008, 57). Dies gilt für alle Bereiche, wie z.B. Litera-