

Fit für Babel

Lange dachten Lernforscher, zu viele Fremdsprachen könnten ein Schülerhirn verwirren. Falsch: Wenn Kinder gleich in mehrere Idiome eintauchen, lernen sie oft leichter und schneller. Doch auf die Methode kommt es an.

VON BRITTA HUFISEN

S eid ihr wahnsinnig? Wie könnt ihr zwei Sprachen gleichzeitig lernen?» Das bekamen in den 1980er Jahren meine Kommilitonen zu hören, die mit Englisch und Französisch zwei Fremdsprachen auf Lehramt studierten. Zu viele Sprachen gleichzeitig, so die gängige Lehrmeinung, verwirren den Sprachlerner. Er neige dadurch zu »Interferenzen«, also Verschmutzungen einer Sprache durch eine andere – und heraus kommen dann schiefe Sätze wie »When do I become my beefsteak?«.

Vorsorglich wird in der Schule der Fremdsprachenunterricht säuberlich getrennt. Man vermeidet im Französisch- oder Englischunterricht die Muttersprache ebenso wie Ausflüge in weitere fremde Zungen. Aus der Perspektive anderer Kulturen mutet dieser Sprachpurismus grotesk an. Einer meiner Doktoranden stammt aus Burkina Faso. Dort benutzte er bis zu acht Sprachen: In der Schule, auf der Straße, in der Familie, mit den Nachbarn zur Rechten und zur Linken – je nachdem, mit wem er es zu tun hatte, parlierte er jeweils in anderen Idiomen. Für viele Menschen in Afrika eine Selbstverständlichkeit.

Es drängt sich die Frage auf, ob der entspannte Umgang mit Vielsprachigkeit nicht auch hier zu Lande wünschenswert wäre. Immerhin existieren allein in der

Europäischen Union rund 60 Sprachen. Die EU arbeitet mit 20 Amtssprachen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist ihr seit dem »Weißbuch 1995« ein Anliegen. Gerade in Deutschland sind Pädagogen gefordert, sinnvolle Sprachlernkonzepte zu entwerfen, wollen wir uns in Sachen Fremdsprachenkenntnisse bei der nächsten Leistungsstudie nicht erneut auf einem Abstiegsplatz wiederfinden.

DAZWISCHENFUNKEN ERWÜNSCHT

Tatsächlich erachten inzwischen einige Experten Vielsprachigkeit nicht als Problem, sondern als Chance. Neue Ergebnisse aus Spracherwerbsforschung und Neurowissenschaften sprechen sogar dafür, dass die sprachlernenden Gehirne von dem »Babel im Kopf« profitieren können. Damit geht eine neue Bewertung der Interferenzen einher. Anstatt ihnen den Kampf anzusagen, werden sie als unvermeidbar hingenommen. Ich habe Anfang der 1990er Jahre 450 Deutschlerner aus verschiedenen Kulturen und Sprachhintergründen untersucht. Sie kamen aus Ägypten, Ungarn, Indonesien und Japan und hatten bereits andere Fremdsprachen erlernt, meist Französisch oder Englisch. Es zeigte sich, dass bei allen etwa ein Zehntel der Gesamtfehler, die sie beim Deutschsprechen machten, englische oder französische Interferenzen waren.

Unabhängig von der Muttersprache und von der Art und Weise, wie sie in

der Schule Sprachen lernten – und da gibt es starke kulturelle Unterschiede –, schlichen sich also bei allen gleich viele fremde Elemente ein. Meine Schlussfolgerung: Ein gewisses Maß an Interaktion der verschiedenen Sprachen im Kopf der Lernenden ist unvermeidlich.

Und noch mehr. Dem verhältnismäßig kleinen Nachteil, dass in ungefähr einer von zehn Äußerungen putzige Fehler wie »become a beefsteak« passieren, steht ein großer Vorteil gegenüber. Für neue Fremdsprachen nutzen wir unbewusst Strategien des Sprachenlernens, die wir uns bei früheren Lernerfahrungen angeeignet haben. Wir transferieren also bereits erworbenes Wissen in die neue Lernsituation. Solche Transfers helfen Lernenden, einen unbekanntem fremdsprachlichen Text schneller zu entschlüsseln. Sie greifen dabei auf Vokabular aus Sprachen zurück, die ihnen schon bekannt sind, und stellen Hypothesen darüber an, was ein Satz bedeuten könnte oder wie eine grammatische Konstruktion zu interpretieren sei. Außerdem nutzen sie ihr Weltwissen. So können Begriffe wie »9/11« oder »World Trade Center« in unseren Köpfen Hintergrundinformationen aktivieren, die uns helfen, einen fremden Text thematisch einzuordnen und unbekannte Begriffe aus dem Kontext zu erschließen (siehe Kasten S. 30).

Bereits in den 1970er Jahren stellte die Sprachwissenschaftlerin Astrid Stedje von der Universität Umeå in Schweden

in einer Studie fest, dass sich mehrere Fremdsprachen gegenseitig befruchten. Sie hatte finnische Muttersprachler untersucht, die Deutsch lernen. Einige von ihnen beherrschten bereits eine andere Sprache, nämlich Schwedisch. Es zeigte sich, dass diese das Deutsche viel besser lernten als diejenigen, die vorher noch keine Fremdsprache gelernt hatten. Sie kamen einfach schneller mit ihrem Lernpensum durch – allerdings bauten sie einige schwedische Interferenzen ein, wenn sie Deutsch sprachen.

SPRACHENNETZ IM KOPF?

Auch bei ausländischen Studierenden, die bei uns Deutsch lernen, stellen wir immer wieder fest: Wer bereits eine Sprache kann, macht schneller Fortschritte. Dies bezieht sich besonders auf die Rezeption, also das Hörverstehen und Lesen, denn bei der Produktion – Sprechen und Schreiben – wird der Spracherfolg durch die »Verschmutzungen« aus anderen Sprachen geschmälert.

Offenbar macht es also einen Unterschied, ob ein Lerner zum ersten Mal mit einer Fremdsprache konfrontiert wird oder bereits die zweite, dritte oder vierte Sprache lernt. Dies scheinen auch die neurolinguistischen Forschungen der Arbeitsgruppen von Rita Franceschini (Freie Universität Bozen, Italien) und Georges Lüdi von der Universität Basel zu bestätigen. Sie untersuchten die Gehirnaktivität mehrsprachiger Probanden mit Hilfe funktioneller Magnetresonanztomografie (fMRT). Die Versuchspersonen lösten in ihrer Mutter- wie auch in ihren Fremdsprachen Aufgaben, die alle vier Sprachmodi testeten: Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Dabei stellten sie für einige der Modi fest, dass die Gehirne mehrsprachiger Probanden ihre Muttersprache an anderen Orten verarbeiten als ihre Fremdsprachen. Die Gehirnaktivität bei den verschiedenen Fremdsprachen lag zudem räumlich ▷

Aus urheberrechtlichen Gründen können wir Ihnen die Bilder leider nicht online zeigen.

BRÜCKENSPRACHE ENGLISCH

Mit dem Erwerb der ersten Fremdsprache entscheidet sich oft, wie ein Kind später mit anderen Idiomen klarkommt.

▷ wesentlich näher beieinander als die muttersprachliche Aktivität.

Dies scheint darauf hinzudeuten, dass das Gehirn – salopp gesagt – eine Art allgemeines Fremdsprachenzentrum ausbildet. Allerdings gilt dies nicht für Kinder, die so früh mit dem Lernen mehrerer Sprachen beginnen, dass diese zu Muttersprachen werden: Vor dem Alter von etwa fünf Jahren landen Sprachkenntnisse auch bei den »Muttersprachstellen«. Kinder, die erst in der Schule mit dem Fremdspracherwerb beginnen, eröffnen mit der ersten neuen Sprache ein zweites Prozessierungsareal. Das ist dann auch für weitere Sprachen zuständig.

BRÜCKEN ALS KRÜCKEN

Diese Beobachtung bekräftigt die These der Erwerbsforscher, die in der ersten fremden Sprache eine »Brückensprache« sehen: Sie ebnet den Weg in einen Verarbeitungsmodus im Gehirn, der sich nur um fremde Sprachen kümmert. Ist diese Brücke erst einmal geschlagen, dann haben es weitere fremde Idiome leichter. Aber das ist noch nicht alles. Beim Entschlüsseln von Texten in einer neuen Fremdsprache greifen wir auch eher auf

Kenntnisse unserer ersten Fremdsprache zurück als auf unsere Muttersprache. Das zeigen verschiedene Arbeiten von Sigrid Dentler (Universität Göteborg), Beate Lindemann (Universität Tromsø) und mir, die den Zusammenhang zwischen Norwegisch, Schwedisch, Englisch und Deutsch im Spracherwerb untersuchten. Ich führte 2000 eine Studie mit deutschen Schwedischlernern durch, die unbekannte schwedische Sätze entschlüsseln sollten. Überrascht stellte ich fest, dass die Probanden dabei nicht auf ihre Muttersprache zurückgriffen, obwohl das Deutsche, dem Schwedischen nicht unähnlich, sich als »Krückensprache« anböte. Vielmehr nutzen sie eine andere Fremdsprache: das Englische.

Offenbar begeben wir uns beim Fremdsprachenlernen also in einen Foreign Language Mode, wie es François Grosjean von der Universität Neuchâtel in der Schweiz formuliert. Dieser Modus scheint den Rückgriff auf die Muttersprache zu verhindern. Meine Interviewstudien mit rund 100 Studierenden von Fremdsprachen an der Universität von Alberta in Kanada bestätigen dies. Eine englischsprachige Studentin, die Französisch, Deutsch und Norwegisch lernte,

erklärte mir: »Ich lernte alle drei Fremdsprachen, wobei Norwegisch meine letzte Sprache war. Ich habe versucht, auf Norwegisch zu denken. Wenn mir ein Wort fehlte, suchte ich mir ein deutsches, und wenn ich da nicht weiterkam, habe ich nach einem französischen Begriff gesucht.« Ihr Muttersprache Englisch nutzte sie also gar nicht.

FRUCHTBARE BEZIEHUNG

Forschungen zum Mehrspracherwerb müssen sich demnach mit mehr als nur dem reinen Zweitspracherwerb befassen. Sie sollten erklären können, wie es zu der nachgewiesenen fruchtbaren Beziehung zwischen den Fremdsprachen kommt. Einige Forscher sehen das multiple Sprachenlernen sogar mittlerweile als den Regelfall an – und den Zweitspracherwerb, der bislang als die Norm galt, lediglich als eine Unterform.

In diesem Modell kommt der ersten Fremdsprache als Brückensprache in der Schule allerdings eine Rolle zu, die weit über das Erlernen der Sprache selbst hinausgeht: Hier wird der Grundstein gelegt, ob ein Kind sich mit Folgesprachen leicht oder schwer tun wird.

Denn mit dem Erlernen einer ersten fremden Sprache wird ein ganzes Bündel von Ressourcen und Fähigkeiten aktiviert, die den Lernprozess voranbringen oder auch behindern können. Dazu gehört zunächst einmal die Frage, wie gut wir unsere Muttersprache beherrschen. Wer hier bereits Defizite hat, tut sich mit der ersten Fremdsprache schwerer. Weitere Kriterien betreffen Lernstrategie und Motivation: Findet der Lerner es interessant und wichtig, fremde Sprachen zu lernen, oder findet er das eher unnötig? Hält er sich für sprachbegabt oder nicht? Kann er eine vernünftige Lernstrategie entwickeln, die seinen Bedürfnissen angepasst ist? Hier bilden sich also individuelle Erfahrungen mit dem Sprachenlernen heraus.

Hat ein Schüler bereits bei der ersten Fremdsprache für sich beschlossen, dass er unbegabt ist, dann hat es eine zweite Sprache schwer – obwohl vielleicht gar nicht die Sprache, sondern die Unterrichtssituation daran schuld war. Aber auch andere Faktoren bewirken, ob die

SCHNELLKURS: AUSLÄNDISCH IN DREI MINUTEN

Versuchen Sie einmal den folgenden fremdsprachlichen Text zu entschlüsseln und beobachten Sie, was Sie dabei gedanklich tun.

Det här är Lasse och Pelle. De är bröder. Lasse är fem år. De bor i Stockholm. De har en liten syster, som heter Åsa. Hon är tre år. De har en hund, som heter Tusse. Lasse har en cykel. Han kan cykla. Pelle kan läsa. Han har många böcker. Lasse kan inte läsa. Åsa cyklar inte. Hon läser inte. Hon leker med Tusse.

Vermutlich werden Sie die Sprache Schwedisch anhand der Ortsangabe »Stockholm« identifiziert haben – Sie haben Ihr Weltwissen aktiviert. Bei *böcker*, *läser*, *bröder* und *syster* werden Sie keine Probleme gehabt haben, weil Sie sich das aus dem Englischen und Deutschen abgeleitet haben. Bei *bor* werden Sie geschwankt haben zwischen *geboren* und *wohnen*, weil das Klangbild (*bor*, *geboren*, *born*) Sie in die Irre geführt hat, es Ihnen aber nicht plausibel erschien und Sie sich für *wohnen* entschieden haben. Die Zahl *fem* und das Lexem *som* werden Sie vielleicht schwierig gefunden haben, weil es eben wenige Transferbasen gab. *Som* haben Sie möglicherweise als Relativpronomen identifiziert, weil Ihre Kenntnisse von logischen Satzaufbauten und der Vergleich aller Textstellen mit *som* Sie dorthin geführt haben. Sie haben also Ihr Weltwissen, Ihr Textwissen, Ihr syntaktisches Wissen, Ihre Entschlüsselungsstrategien und Ihre anderen Sprachen aktiviert, um dem Text auf die Schliche zu kommen.

Brückensprache als solche funktionieren wird oder nicht: Hat der Schüler ein Bewusstsein für Sprachstrukturen entwickelt? Sind ihm grammatische Kenntnisse so geläufig, dass er sie auf andere Sprachen übertragen kann? Ist er in der Lage, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen und produktiv einzusetzen? Hat er passende Strategien fürs Vokabelbüfeln entwickelt?

Für die Lehrer gilt es, bereits bei der ersten Fremdsprache ein gewisses Sprachbewusstsein aufzubauen. Dabei können sie die Tatsache nutzen, dass heute in vielen Klassen verschiedene Muttersprachen gesprochen werden. So können sie fragen: »Wie ist das denn eigentlich im Deutschen, im Türkischen, im Russischen?« Dadurch gewinnen Schüler ein Gefühl für sprachliche Zusammenhänge. Bei der zweiten Fremdsprache kann die nächste Lehrerin dann idealerweise auf bereits vorhandenes Wissen bauen – anstatt die bereits gelernten Sprachen ängstlich aus dem Klassenzimmer zu verbannen. Wie könnte das aussehen? Beispielsweise sollten die Schüler nicht bei jeder neuen Sprache wieder mit Babytexten anfangen im Stil von »My name is Britta. What is your name?« Das unterfordert und langweilt sie. Spätestens mit Beginn der zweiten Fremdsprache sollten sie wie alte Hasen behandelt werden und mit etwas schwierigeren Text anfangen.

Anstatt das Gefühl zu vermitteln, jetzt wieder vor einem großen unbekanntem Sprachberg zu stehen, sollte den Schülern verdeutlicht werden, was sie eigentlich schon alles mitbringen – die Muttersprache, die anderen Fremdsprachen, bei denen die Lerner Anleihen machen können, und außerdem Lernstrategien: Können sie neue Vokabeln von solchen ableiten, die sie bereits beherrschen? Erkennen sie Satzmuster, weil sie ihnen aus anderen Sprachen vertraut sind? Kurz, können sie von Bekanntem auf Neues schließen?

Der Lernfortschritt lässt sich außerdem mit Bewusstmachungsphasen fördern, wie Nicole Marx von der TU Darmstadt kürzlich zeigen konnte. Dabei geht es darum, dass schlummernde Ressourcen aktiviert werden, die das Lernen deutlich fördern. Sie untersuchte

Aus urheberrechtlichen Gründen können wir Ihnen die Bilder leider nicht online zeigen.

zwei homogene Anfänger-Lerngruppen von Studierenden für Deutsch als Fremdsprache. Die eine Gruppe wurde herkömmlich unterrichtet. Die andere bekam zusätzliche Anregungen: So sollten die Kursteilnehmer immer wieder nach Parallelen im Englischen suchen, um sich Satzkonstruktionen und Vokabeln im Deutschen verständlich zu machen. Mit Hilfe dieser Strategie versuchten sie dann beispielsweise, in einer deutschen Zeitung so viel wie möglich zu verstehen, auch wenn das eigentlich noch nicht ihrem Niveau entsprach.

Fehler machen klug

Marx testete nach einiger Zeit das Hörverständnis der Teilnehmer in beiden Gruppen, indem sie ihnen gelesene Nachrichtentexte vorspielte. Danach legte sie den Lernern einen Fragenkatalog vor, der ihr Textverständnis abklopfte. Es zeigte sich, dass die zusätzlich geförderten Lerner deutlich mehr verstanden hatten. Auch ihre Lernmotivation war größer. Statt ständig »Deutsch ist so schwer!« zu denken, konzentrierten sie sich darauf, was sie schon konnten, und aktivierten ihr gesamtes sprachliches Wissen.

Die Konsequenzen aus diesen empirischen Befunden und den theoretischen Überlegungen: Lehrer sollten vor Sprachmischung, Fehlern und Interferenzen nicht warnen, sondern sie als Ausdruck dessen begreifen, was sich im Kopf der Lernenden tut, wenn sie neue sprachliche Informationen verarbeiten. »Fehler«

FREUNDE MACHEN

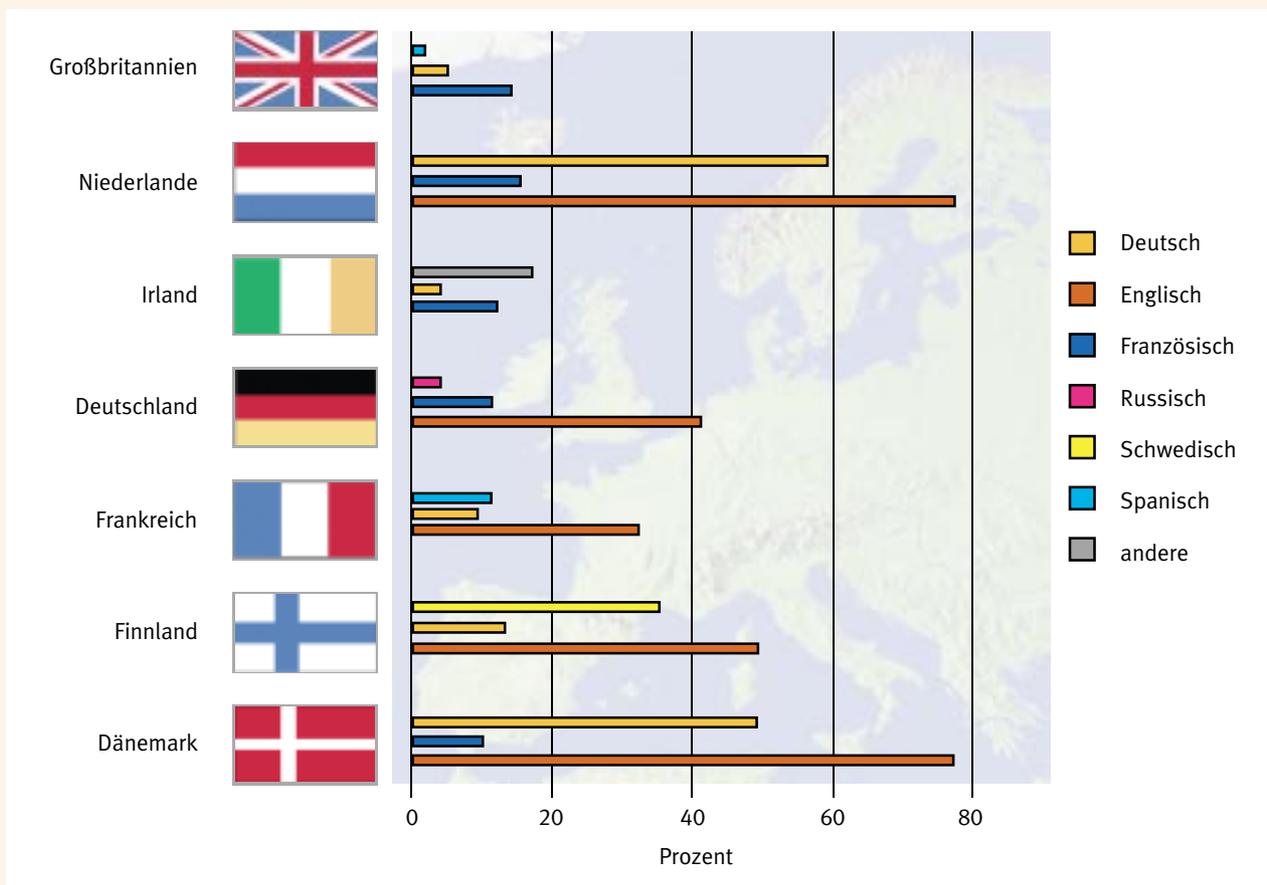
Warum nicht mal mit mehreren Idiomen gleichzeitig jonglieren? Das nimmt die Scheu – und hilft später beim systematischen Erwerb weiterer Sprachen.

bekommen so einen ganz anderen Stellenwert. Lehrer könnten sich klarmachen, dass hinter einem Fehler oft Prozesse stehen, bei denen der Lerner sinnvolle Hypothesen darüber gebildet hat, wie die Sprache funktioniert.

So sagte mir kürzlich eine Chinesin, die gut Englisch spricht und erst vor Kurzem begonnen hat, Deutsch zu lernen, dass sie meine Tipps für sehr »hilfsvoll« hielt. Das ist natürlich ein Fehler. Aber sie zeigte mir dadurch, was sie bereits verstanden hat: dass das Deutsche zusammengesetzte Wörter bilden kann, dass diese Zusammensetzung Regeln folgt (»hilfs« steht vorne, nicht hinten); dass im Deutschen oft ein Fugen-s vonnöten ist (hilf-s-voll) – und vor allem, dass man sich Wörter basteln kann, wenn man sich verständigen möchte. Ein Lehrer sollte diese Denkstrategien ansprechen und erklären, anstatt der Schülerin einfach nur einen Fehler anzukreiden.

Nicht nur das: Die Interaktion der Sprachen im Kopf der Lernenden sollte für den Sprachlernprozess ausgenutzt und trainiert werden. Dies hieße aber auch, neue Lehrwerke zu entwickeln, die andere Sprachen mit einbeziehen. Und ▷

WER SPRICHT WAS IN EUROPA?



DREI VON VIER PERSONEN sprechen Englisch gut genug, um sich an einem Gespräch beteiligen zu können – in Dänemark, den Niederlanden und auch in Schweden (hier nicht abgebildet). In Deutschland schaffen das gerade mal zwei von vier, auch Pisa-Vorbild Finnland ist in diesem Punkt kaum besser.

Deutsch gilt immerhin 26 Prozent der Europäer als wichtigste Fremdsprache. Den Dänen und Holländern kommt die

Nachbarsprache besonders flüssig über die Lippen; in Irland und Großbritannien führt es ein eher kümmerliches Dasein. Hier zu Lande ist Französisch die zweitwichtigste Sprache, trotzdem spricht es nicht einmal jeder Fünfte. Russisch ist seit der Wiedervereinigung bei uns die drittwichtigste Fremdsprache geworden. In Frankreich spricht man mehr Spanisch als Deutsch. (Quelle: Europäische Kommission)

▷ letztlich müssten auch neue Bildungsgänge entworfen werden, die Sprachen stärker miteinander verzahnen. Dafür gibt es bereits brauchbare Vorbilder in Polen und der Schweiz. An der Universität Gdansk hat die Sprachwissenschaftlerin Halina Stasiak Zweisprachen-Studiengänge eingeführt: Hier lernen zukünftige Fremdsprachenlehrer zwei oder mehr Zielsprachen so, dass die Inhalte miteinander vernetzt werden. Die angehenden Pädagogen bekommen also das didaktische Rüstzeug, Grammatik oder Landeskunde immer auch in Hinblick auf eine zweite Sprache und ein zweites Land zu lehren. Und an der Pädagogi-

schen Hochschule in Luzern werden Sprachen schon heute integriert unterrichtet: In einer gemeinsamen Sprachenkonferenz wird der Unterricht in den Einzelsprachen aufeinander abgestimmt und der Bezug auf die jeweils andere zu lernende Sprache gefördert.

Auch in Deutschland gibt es Initiativen. Gerhard Neuner hat an der Universität Kassel die »Tertiärsprachendidaktik« initiiert, die wir 1999-2003 gemeinsam am Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz und mit Hilfe des Goethe-Instituts erprobten. Sie richtet sich an Lerner, die bereits Englisch können und sich das Deutsche als dritte

Sprache (daher »tertiär«) aneignen wollen – eine typische Situation, etwa für Schüler und Studenten aus Osteuropa. Die »Deutsch-nach-Englisch«-Methode arbeitet bewusst damit, dass sich die beiden Sprachen in vielerlei Hinsicht ähneln, und motiviert die Studenten, gezielt auf ihr englisches Sprachwissen zurückzugreifen.

Auch die »EuroCom«-Lernstrategie arbeitet mit der Ähnlichkeit, die innerhalb von Sprachfamilien herrscht. Sie wurde unter anderem von dem Romanisten Horst G. Klein von der Universität Frankfurt aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts heraus entwickelt.

Klein geht davon aus, dass Hör- und Leseverständnis die Schlüsselkompetenzen der Zukunft sind: Menschen surfen im Internet und lesen dort Texte, sprechen mit Kollegen und Freunden aus dem Ausland oder müssen fremdsprachige Gebrauchsanleitungen verstehen. Deswegen sollte diese Kompetenz in möglichst vielen Sprachen gefördert werden, das Sprechen- oder Schreibenlernen ist dann erst der nächste Schritt.

Auf der Grundlage der Mehrsprachigkeitsforschung des Romanisten Franz Josef Meißner von der Universität Gießen entwickelte er ein Konzept, wie sich Schüler und Studenten innerhalb kürzester Zeit eine ganze Sprachfamilie erschließen. Sie nutzen dabei ihre ersten Fremdsprachen, also in Deutschland typischerweise das Englische und Französische, und können bereits nach einer Woche Lesekompetenz im Rumänischen, Italienischen oder Spanischen vorweisen, die fast Abiturniveau entspricht! Frankfurter Studenten der Romanistik beherrschen auf diese Weise nach einem Semester die gesamte »Romania«, was das Hör- und Leseverständnis betrifft.

Die EuroCom-Methode arbeitet mit »Transferbasen«. Das ist Wissen über die grammatischen und semantischen Zusammenhänge zwischen den Sprachen einer Familie. Die Schüler lernen beispielsweise, dass das »ll« im Spanischen geschichtlich mit dem französischen »cl« und dem italienischen »ch« korrespondiert. Wenn sie dann auf ein neues Wort wie das spanische »llave« stoßen, dann können sie es mit dem »clef« (Schlüssel) ihrer Brückensprache Französisch in Zusammenhang bringen und sich so die Bedeutung erschließen – ebenso wie die des italienischen »chiave«.

Im Unterricht eignen sich die Schüler diese Transferbasen Schritt für Schritt an und haben damit ein sehr nützliches Werkzeug zum Erschließen neuer Begriffe und Konstruktionen in der Hand, eine »Hypothesengrammatik«. Gelernt wird mit Hilfe fremder Texte: Man liest oder hört sie, und wer etwas nicht versteht, versucht es sich mit Hilfe intelligenten Ratens zu erschließen. Gruppenarbeit steht im Vordergrund, und die Lehrerin erweitert die Transferbasis der

Schüler immer wieder mit neuen Regeln. »Wer sich diese Lese- und Hörkompetenz angeeignet hat«, so Horst Klein, »der kann später im traditionellen Sprachunterricht auch leichter Sprechen und Schreiben lernen.«

Interessant ist, dass bei der Methode ausländische Schüler eine ganz neue Rolle bekommen: Sind diese sonst im Fremdsprachenunterricht unterlegen, weil sie oft bereits mit dem Deutschen Schwierigkeiten haben, trumpfen sie jetzt auf. Beim Erschließen von Begriffen aus dem Spanischen können marokkanische Schüler plötzlich Sprachwissen beisteuern, das ihre Mitschüler stark beeindruckt. Denn das Spanische hat viel von arabischen Sprachen übernommen. Das fördert die Lernmotivation der Kinder ungemein.

ROMANISCH LERNEN IN ZWEI WOCHEN

Das EuroCom-Projekt wurde inzwischen auch auf die germanische und die slawische Sprachfamilie erweitert und wird hier und da schon in Schulen erprobt: An der Heinrich-Böll-Gesamtschule im hessischen Hattersheim erwarben Schüler einer 10. Klasse, die bereits Französisch gelernt hatten, binnen zweier Wochen beachtliche Lesekompetenz in Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und weiteren romanischen Sprachen. Der kürzlich abgeschlossene Schulversuch wurde vom Hessischen Rundfunk begleitet. In den Interviews berichteten die Schülerinnen und Schüler, dass sie das eigenständige und selbstverantwortliche Erarbeiten von Neuem geschätzt und genossen haben – und zeigten sich begeistert und erstaunt, wie viel sie in so kurzer Zeit gelernt hatten.

Solche Lern- und Lehrkonzepte verändern die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler an Neues herangehen: weg von der Produktion hin zur Rezeption. Ziel ist also zunächst nicht, perfekt reden zu können, sondern erst einmal zu lesen und zu hören, um sich ein Bild von der neuen Sprache zu machen. Aber sie fangen auch nicht wieder bei null an, sondern lassen sich gleich auf einen komplexen Text ein, um intelligent zu raten und Hypothesen zu bilden. Dabei überneh-

men auch junge Lerner schon Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. So sollten sie ihren eigenen Lerntyp kennen lernen. In Bezug auf Sprachen heißt dies, dass sie beispielsweise neue Vokabeln so archivieren, wie es ihnen am meisten hilft: Tabellen oder doch lieber eine Kartei? Im Satz oder mit Bildern und Assoziationen? Damit sie ihren Lernprozess gezielt gestalten können, sollten Lehrer also auf die verschiedenen Möglichkeiten hinweisen.

Allerdings ist eine breite Basis für ein solches produktives Lernen noch nicht geschaffen. Die Verzahnung der Sprachen müsste bereits in der Lehrerbildung angebahnt, die schulischen Lehrpläne entsprechend angepasst werden. Bislang werden solche Projekte immerhin in einigen Schulen erprobt.

Eines zeigen die praktischen Ergebnisse: Schüler und Studenten sind keineswegs verrückt, wenn sie sich vornehmen, mehrere Sprachen zu lernen. Sie nutzen bereits Gelerntes geschickt, um sich rasch Neues anzueignen. In einem Europa der Sprachenvielfalt keine schlechte Strategie. ◀

BRITTA HUFEISEN ist Anglistin und Germanistin. Die Professorin leitet das Fremdsprachenzentrum der TU Darmstadt und forscht im Bereich der Mehrsprachigkeit.

Literaturtipps

Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Hg.): The Multilingual Lexicon. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2003.

Aktuelles aus der Forschung zur Mehrsprachigkeit; enthält den neurolinguistischen Beitrag von Rita Franceschini.

Hufeisen, B.: Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: Fremdsprache Deutsch 31, 2004, 19–23.

Weblink

Die EuroCom-Methode, unter anderem mit interaktiver Demoversion für Italienisch, Rumänisch und Spanisch:

www.eurocomcenter.com