



Joachim Born, Thomas Gloning,
Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner, Dietmar Rösler

Sprachenlernen, Sprachpolitik, Sprache in den Medien und vieles mehr

Der Forschungsverbund *Educational Linguistics* stellt sich vor

Dass Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker so gut miteinander ins Gespräch kommen, dass sie sogar wie an der Justus-Liebig-Universität einen Forschungsverbund gründen, ist so selbstverständlich nicht. Bis in die 70er Jahre gab es ein klares Abhängigkeitsverhältnis: die Linguisten forschten und die Didaktiker wandten an. Was nicht unbedingt zu besonders guten Ergebnissen für die Praxis führte. Als sich in den 1970er Jahren als Reaktion darauf eine eigenständige Sprachlehrforschung etablierte, entstand eine Vielzahl von Projekten zur Erforschung der Komplexität des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen an Schulen und Universitäten. Verstärkt wurden Anstöße aus Psychologie und Pädagogik aufgenommen, parallel dazu differenzierte sich die Sprachwissenschaft aus. So genannte Bindestrich-Linguistiken wie die Psycholinguistik und spezielle Forschungsschwerpunkte wie die Schriftspracherwerbsforschung, die für das Verständnis des Sprachenlernens hochrelevant sind, etablierten sich. Die Entwicklung war reif für eine Zusammenführung der in den letzten Jahrzehnten oft eher getrennt verlaufenden Forschungsaktivitäten.

Unter *Educational Linguistics* fassen wir alle Forschungs- und Lehraktivitäten zusammen, die sich auf die wechselseitige Verbindung von sprachwissenschaftlichen Fragestellungen, Konzepten und Modellen mit der Beschreibung und Analyse von Spracherwerbs- und Sprachvermittlungsprozessen beziehen. Im Forschungsverbund arbeiten Linguisten und Didaktiker aus Anglistik, Germanistik, Romanistik, Slavistik und Turkologie zusammen; die *Educational Linguistics* ist durch die an ihr beteiligten Professoren, Mitarbeiter und Doktoranden innerhalb der JLU verankert im Zentrum für Medien und Interaktivität (ZMI) (<http://www.zmi.uni-giessen.de/home/index.html>), im Gießener Zentrum Östliches Europa (GiZo) (<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/gizo>) und im In-

ternational Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC) (http://gcsc.uni-giessen.de/wps/pgn/home/gcsc_eng/). Eine ausführlichere Beschreibung der beteiligten Personen und der mit ihnen verbundenen Forschungsprojekte findet man unter <http://www.uni-giessen.de/ell/>.

In jedem Semester lädt der Forschungsverbund Kollegen aus dem In- und Ausland zu Gastvorträgen ein, im WS 2009/2010 waren dies Kollegen aus Erlangen-Nürnberg, Leipzig, Aveiro/Portugal und Freiburg, die sich mit Themen wie der Gestaltung von korpusbasierten Lernerwörterbüchern, der Bedeutung von kontrastiven Beschreibungen, dem Potenzial des kollaborativen Schreibens in den digitalen Medien und Formen bilingualen Sprechens und der Mehrsprachigkeit beschäftigen.

Zu den Schwerpunkten der *Educational Linguistics* an der Justus-Liebig-Universität Gießen gehören die folgenden Forschungsfelder:

- die Bearbeitung von sprach(en)politisch und fremdsprachendidaktisch relevanten Fragestellungen, die für Mehrsprachigkeitskonzepte und die Identitätsstiftung durch Sprache relevant sind;
 - die Nutzung digitaler Medien, computerisierter Korpora und computerlinguistischer Technologien für die Sprachanalyse und das Fremdsprachenlehren und -lernen;
 - die Beschreibung und Analyse des Spracherwerbs im Allgemeinen (unter besonderer Berücksichtigung der medialen Ausdifferenzierung nach Mündlichkeit und Schriftlichkeit) und der Sprache im Unterricht im Besonderen.
- Vier Beispiele sollen im Folgenden die Vielfalt der Gießener *Educational Linguistics* veranschaulichen. Zunächst geht Thomas Gloning der Frage nach, wie mediale Informationsangebote für Kinder aufgebaut sind und wie Kinder die Fähigkeit zur Nutzung derartiger Informationsangebote erwerben. Danach zeigt Michael

Legutke, wie die JLU auf gesellschaftliche Veränderungen in der Bildungslandschaft reagiert: Als bundesweit der frühe Fremdsprachenunterricht eingeführt wurde, waren viele Grundschullehrer für diesen nicht ausgebildet. In Kooperation mit Hochschulen in Baden-Württemberg entstand das Projekt E-LINGO, entwickelt wurde ein Studiengang, der im Blended-Learning-Format angeboten wird und berufsbegleitend studiert werden kann. Über die Fremdsprachenkompetenz von Studierenden und den Fremdsprachenbedarf an der JLU berichten Christine Beckmann und Franz-Joseph Meißner. Im letzten Beitrag illustriert Joachim Born am Beispiel der Sprachpolitik in Lateinamerika, wie wichtig für die Diskussion von Sprachwerb und Fremdsprachenlernen die Aufarbeitung der Geschichte der Sprachen einer Region und die Auseinandersetzung mit der aktuellen Sprachpolitik ist.

Informationsmedien für Kinder: Textdesign und multimodales Verstehen

THOMAS GLONING

Für Kinder und Jugendliche im deutschen Sprachraum gibt es derzeit eine breite Palette unterschiedlicher Informationsmedien. Dazu gehören unter anderem:

- Zeitschriften mit breitem thematischen Profil wie z. B. *Geolino* oder Zeitschriften für spezielle Interessensgebiete;
- CDs und DVDs wie z. B. die Wald-CD des Kinderausstatters Jako-o (mit dieser CD lernen die Kinder den Wald und sein Öko-System spielerisch kennen, nicht in Gummistiefeln im Wald selbst, sondern am Bildschirm);
- Fernsehnachrichten für Kinder wie z. B. *logo!* oder Wissens-Formate wie z. B. *Die Sendung mit der Maus* (auch auf CD und im Web);
- Webseiten, die zum Teil Ableger aus anderen medialen Umgebungen sind.

Daneben gibt es zahlreiche weitere Wissensangebote, z. B. auf den Kinderseiten von Lokalzeitungen, in Büchern, in schulischen Lernmaterialien, in Filmen usw.

Viele Informationsangebote für Kinder sind heute nach modernen Darstellungsprinzipien ge-

staltet, die man mit Schlagwörtern wie *Textcluster*, *Textdesign* bzw. *Multimodalität* gekennzeichnet hat. Sie nutzen zum einen mehrere „Kanäle“ (Text, Bild, Infografik, Layout, Farbgebung, ggf. bewegte Bilder, Töne), sie beruhen zum anderen auf Formen der „Zerlegung“, der Segmentierung des Gegenstandes in mehrere kleinere Darstellungseinheiten, die jeweils spezielle Funktionen haben, einzelnen Teilthemen gewidmet sind oder bestimmte Perspektiven auf den Gegenstand vorstellen. Solche mehrkanaligen Textcluster erlauben es zum einen, das Angebot selektiv zu nutzen, und sie eröffnen zum anderen auch unterschiedliche Nutzungspfade. Abbildung 1 zeigt im Überblick eine Doppelseite aus dem *Geolino*-Heft 2/2009.¹ Sie gehört zu einem achtseitigen Artikel mit der Überschrift „CERN. Teilchenjagd im Untergrund“, in dem für Kinder von 8 bis 14 Jahren über den Teilchenbeschleuniger LHC (Large Hadron Collider) und die Forschungsarbeit am CERN berichtet wird, in dem darüber hinaus aber auch grundlegende Fragen der Teilchenphysik behandelt werden.

Die Doppelseite enthält zunächst einen „Haupttext“ auf der rechten Seite 49, der von der letzten rechten Seite 47 weiterläuft. Angelagert sind ein großes, zentral platziertes und zwei kleinere Fotos mit darauf bezogenen Bildlegenden. Die Doppelseite enthält weiter drei Infografiken: eine sogenannte Topografik zur räumlichen Lage des Teilchenbeschleunigers sowie zwei Erklärgrafiken zu Arten von Teilchen (von Molekülen, Atomen bis zu Quarks) und zu Arten von Kräften (Gravitation, elektromagnetische Kraft, schwache und starke Kernkraft). Die beiden Erklärgrafiken sind jeweils mit einem Piktogramm, einem Stern, der eine Glühbirne enthält, funktional gekennzeichnet. Bei der Gestaltung der Doppelseite werden weiterhin auch Mittel des Layouts genutzt, also z. B. die Flächenaufteilung, die Platzierung von Elementen und die Farbgebung. Für das Verstehen solcher Informationseinheiten ist es nicht nur wichtig, die einzelnen Bestandteile (z. B. Wörter, Sätze, thematische Abschnitte, Bildgegenstände, Piktogramme) zu verstehen, sondern auch zu verstehen, welche funktionalen und thematischen Zusammenhänge zwischen all diesen Einheiten bestehen können.

Moderne LeserInnen sind mit zerlegten, komponierten und multimodalen Informationsangeboten dieser Art inzwischen vertraut, auch Kinder nutzen solche Textcluster über weite Strecken routiniert. Es ist aber keine triviale Frage, wie Kinder zu dieser Routine gelangen und wie sie im Einzelnen ausgeprägt sein kann. Dies ist Gegenstand einer laufenden Untersuchung, die am Beispiel von *Geolino* u. a. folgende Fragen behandelt:

- Wie sind multimodale Informationsangebote für Kinder aufgebaut? Welche spezifischen Darstellungselemente und -strategien lassen sich beschreiben?
- Wie erwerben Kinder die Fähigkeit zur Nutzung von Informationsangeboten dieser Art?
- Wie entwickeln sich die entsprechenden Fähigkeiten in der Zeit?
- Von welchen Bedingungsfaktoren wird die Entwicklung gesteuert?
- Wie und wofür nutzen Kinder solche Informationsangebote?
- Welche „Grade“ des Verstehens haben unterschiedliche (Arten von) NutzerInnen?

Für die Untersuchung kombinieren wir Verfahren der sprachwissenschaftlichen Text-, Kommunikations- und Produktanalyse mit elementaren Formen der Rezeptionanalyse. Wir untersuchen also zunächst die vorliegenden Informationsangebote wie den CERN-Artikel im Hinblick auf die ganz unterschiedlichen Aspekte der Gestaltung, z. B. den Wortgebrauch, die syntaktische Form, Strategien der Veranschaulichung, Verfahren der Themenstrukturierung usw. bis hin zur globalen Organisation als Textcluster. Für die Rezeptionsanalyse nutzen wir derzeit offene dialogische Verfahren. Wir geben Nutzungssituationen vor und beginnen mit den jungen LeserInnen dann ein nur locker vorstrukturiertes Gespräch über die genannten Aspekte der Gestaltung, aber auch über Nutzungsformen und Präferenzen.

Eine der Nutzungssituationen ist das sog. Flanieren, also die nicht zielgerichtete Nutzung: „Stell Dir vor, die Post hat gerade das neue *Geolino* gebracht, Du hast ein Stunde Zeit, was machst Du damit?“ Regelmäßige LeserInnen von *Geolino* nutzen sowohl das Titelblatt als auch die Seiten 4 und 5 „Schaufenstersei-

ten“, die das thematische Angebot vorstellen. Für die Lektüreentscheidungen spielen offenbar das thematische Profil und die Attraktivität der Bilder eine große Rolle. Der CERN-Artikel z. B. wird angekündigt mit dem Text: „Die großen Forscher, Teil 3: Mit Riesenmaschinen auf Jagd nach Miniteilchen“. Das dazugehörige Bild zeigt die Innereien eines Teilchendetektors und eine Schemazeichnung. Hier ein Ausschnitt aus dem Gespräch über dieses Bild:

A: „Und so’n Bild hier?“

B: „Na ja, also das sagt mir eher nicht so viel.“

A: „Warum nicht?“

B: „Weil es ziemlich kompliziert aussieht und ich auch nicht genau erkennen kann, was das sein soll.“

Bilder haben also auch eine Thematisierungsfunktion, ihre Gestaltung und Auswahl spielt eine wichtige Rolle für die Nutzungsentscheidungen junger LeserInnen.

Zu den spezifischen Strategien und Mitteln der Veranschaulichung gehören regelmäßig auch Vergleiche („Apparate, die so groß sind wie Kirchen und schwer wie 2000 Elefanten“) und Formen der Metaphorik aus der kindlichen Lebenswelt. Die Vielzahl der angenommenen Elementarteilchen und ihre Erforschung wird z.B. mit der Zoo-Metapher eingeführt: „Bis heute haben Wissenschaftler einen ganzen Zoo solcher Miniteilchen entdeckt. (...)“. Im Gespräch bestimmte eine junge Leserin die damit hervor gehobenen Punkte: es sind viele (Teilchen), es sind unterschiedliche, sie hinterlassen Spuren, die zu ihrer Bestimmung beitragen.

Gibt man ein zielgerichtetes Nutzungsszenario vor („Stell Dir vor, Du musst mit diesem Artikel ein Referat halten über ...), dann lassen sich auch Grade des Verstehens von Einzelheiten genauer einschätzen, die in solchen Texten vorkommen, z. B. die Bedeutung des Ausdrucks *Quark* und die Stellung der damit bezeichneten Elementarteilchen.

Zu den nächsten Schritten wird es gehören, die spezifischen Darstellungsaufgaben in einzelnen Sachgebieten (z. B. Medizin, Geschichte) weiter zu profilieren, die Voraussetzungen verschiedener Nutzertypen weiter zu systematisieren und die Verfahren der Rezeptionsanalyse zu verfeinern.



Der Teilchenbeschleuniger des CERN liegt rund 100 Meter tief im Erdboden. Fahrstühle führen hinab zu seinen beiden Ringen. Im kleineren 1 werden die Teilchen vorbeschleunigt, ehe sie auf die 27 Kilometer lange Hauptstrecke 2 fliegen – an der auch die vier Detektoren 3 liegen. Bei solchen Entfernungen ist es kein Wunder, dass die Forscher mit Fahrrädern unterwegs sind (rechts)

Woraus die Welt besteht



Egal wie groß etwas ist: Alles in unserer Welt besteht aus kleinen Teilchen, die wiederum aus noch kleineren Bausteinen bestehen. Wenn wir etwa einen Menschen einige Millionen Mal vergrößerten, sähen wir Abermilliarden von **MOLEKÜLEN** (1). Diese bestehen wiederum aus Atomen. **ATOME** (2) haben in der Mitte einen **KERN** (3), um den herum **ELEKTRONEN** (4) kreisen. Der Atomkern ist aus **PROTONEN** (5) und **NEUTRONEN** (6) zusammengesetzt. In jedem davon stecken wiederum drei **QUARKS** (7). Von diesen kleinsten Bausteinen, die bis heute entdeckt wurden, gibt es insgesamt sechs verschiedene Arten (8). Sie tragen seltsame Namen wie Up oder Down. Manchmal unterscheiden die Forscher sie auch einfach durch Symbole wie Dreiecke oder Herzen.

Nach dem Zusammenprall schließen die neu entstandenen Teilchen im Detektor mit hoher Geschwindigkeit davon. Um sie ablenken und untersuchen zu können, sind superstarke Magnete (rechts) aus Eisen nötig

Abb. 1: Doppelseite aus GEOlino-Heft 2/2009



Einzelkämpfer. Schon der Bau kostete über drei Milliarden Euro – so viel, dass 26 Länder Geld zusammengelegt haben, um ihn zu errichten. Und er ist so kompliziert, dass nur große Forscherteams daran arbeiten können.

Wozu braucht man so ein Ding? Überraschenderweise suchen die Physiker mit dem Monster nach den winzigsten Partikeln der Welt, sogenannten Elementarteilchen. Diese sind so klein, dass man sie mit keinem Mikroskop sehen kann. Stellt euch vor, ihr schrumpft die Sonne auf den Punkt am Ende dieses Satzes. Dann verkleinert ihr den Punkt noch einmal so stark wie zuvor die Sonne – etwa so groß sind Elementarteilchen.

Was ist an den Gebilden so spannend? Ganz einfach: Die Forscher glauben, dass aus ihnen unser ganzes Universum aufgebaut ist: alle Menschen und Blumen, Planeten und Sterne.

Die Frage, woraus die Welt im Innersten besteht, beschäftigt die Menschen schon lange. Die alten Griechen etwa grübelten bereits vor rund 2400 Jahren darüber. Dem Philosophen Demokrit fiel damals auf, dass er einen Apfel mit einem Messer in immer kleinere Stücke schneiden konnte. Aber könnte man ewig so weitermachen? Demokrit vermutete, nein. Er dachte, dass man irgendwann zu festen Kügelchen kommen würde, die niemand mehr teilen könnte. Er nannte sie Atome, nach dem griechischen Wort „atomos“ – unteilbar.

Diese Vorstellung hatten die Menschen noch vor gut 100 Jahren. Dann machten Physiker eine Reihe aufregender Entdeckungen. Der Neuseeländer Ernest Rutherford etwa beschoss eine Goldfolie mit radioaktiver Strahlung – und sah, dass fast die ganze Strahlung hindurchging. Rutherford folgerte daraus: Die Atome müssen praktisch leer sein. Von wegen feste, unteilbare Kügelchen!

Nun drängen die Forscher in immer kleinere Dimensionen vor. Sie entdeckten, dass das Atom aus einem Kern besteht, um den Elektronen kreisen wie die Planeten um die Sonne. Der Kern



Rohbau: Ehe irgendein Teilchen am LHC kreisen konnte, mussten erst einmal lange Tunnel gegraben werden. In diesen wurde die Beschleunigerrohre verlegt

Was die Welt zusammenhält



Physiker interessieren sich für die Kräfte, die unsere Welt zusammenhalten. Bis heute haben sie vier gefunden:

Die **GRAVITATION** (1) sorgt dafür, dass sich Körper anziehen. Sie lässt uns auf den Boden zurücksinken, wenn wir in die Luft springen.



Die **ELEKTROMAGNETISCHE KRAFT** (2) wirkt nur auf geladene Teilchen. Sie ist etwa die Ursache dafür, dass sich in einem Atom negativ geladene Elektronen und der positiv geladene Kern anziehen. Dadurch bekommen Dinge ihre Festigkeit.



Die **SCHWACHE KERNKRAFT** (3) lässt Atomkerne zerfallen – dieses Phänomen nennt man Radioaktivität.



Die **STARKE KERNKRAFT** (4) lässt Atomkerne zerfallen – dieses Phänomen nennt man Radioaktivität.

Die vierte Kraft ist die **STARKE KERNKRAFT** oder Farbkraft (4). Man kann sie sich als Klebstoff vorstellen (im Bild durch das graue Männchen dargestellt), der Quarks zusammenhält. Ohne sie würden sich die Winzlinge nie zu Protonen und Neutronen verbinden.

**E-LINGO.
Didaktik des frühen
Fremdsprachenlernens.
Ein Aus- und Weiterbildungsprojekt
im *Blended-Learning*-Format**

MICHAEL K. LEGUTKE

Die auffälligste und in den Konsequenzen folgenreichste Veränderung der europäischen Schullandschaft ist die flächendeckende Einführung von Fremdsprachen in den Grundschulen. Nationale wie internationale Studien bestätigen mittlerweile, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule den gesteckten Zielen gerecht wird: Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen lernt die fremde Sprache gern und ist hoch motiviert. Elementare Kompetenzen im Hörverstehen und in der Sprechfähigkeit werden entwickelt. Auch Ansätze von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit können nachgewiesen werden. Der Erfolg der Programme, auch das zeigen die Studien, hängt allerdings entscheidend von Bedingungen ab, denen vielerorts noch nicht in ausreichendem Maße Rechnung getragen wird. Zu diesen zählen u. a.: curriculare Vorgaben und Standards, angemessene institutionelle Rahmenbedingungen für den Übergang der SchülerInnen zu den weiterführenden Schulen sowie vor allem eine qualifizierte und nachhaltige Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Dem zuletzt genannten Brennpunkt ist das Projekt E-LINGO verpflichtet. Gefördert aus Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg und des Landes Hessen haben die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Heidelberg und die JLU Gießen im Verbund einen Masterstudiengang zur Qualifizierung von Sprach- und Kulturvermittlern im Grundschulbereich für die Sprachen Englisch und Französisch entwickelt, implementiert und durch kontinuierliche Begleitforschung systematisch erprobt. Der Studiengang ist mittlerweile an den genannten Hochschulen akkreditiert. Er hat ein anwendungsorientiertes Profil, kann berufsbegleitend studiert werden und wird im *Blended-Learning*-Format angeboten: Regel-

mäßige Kontaktseminare werden durch kooperative Arbeit mit Online-Materialien (in der Regel in Dreier-Teams) und Erprobungen im Grundschulunterricht (*Action Research Projects*) ergänzt. In allen Programmphasen dient die Zielsprache als Kommunikationsmittel, die integriert mit den fachdidaktischen Inhalten ausgebaut wird.

Die Aktionsforschungsprojekte der Studierenden übernehmen eine Schlüsselfunktion im Programm, denn sie bilden die notwendige Brücke zwischen fachdidaktischen Wissensbeständen, die die Module vermitteln, und den Unterrichtserfahrungen, gewonnen aus der eigenen Lerngeschichte und den Erprobungen von Unterrichtsprojekten. Ein Aktionsforschungsprojekt als Teil der Ausbildung besteht aus sieben Schritten: (1) Es gilt auf der Basis der Modularbeit eine Forschungsfrage zu finden und diese im Team auszuhandeln. (2) Überlegungen müssen angestellt werden, wo Antworten zu finden sind (Literatur, Erfahrungswissen von Kolleg-/innen), die Fragestellung wird präzisiert, Handlungsvorschläge werden entwickelt. (3) Es folgt eine Auseinandersetzung mit einem konkreten Lehr- und Lernkontext, (4) Unterricht muss geplant werden und Indikatoren für erfolgreiches Lernerverhalten sind zu formulieren. (5) Der Unterricht wird gehalten und ausführlich dokumentiert. (6) Die Erfahrungen werden zunächst individuell und dann im Team reflektiert, systematisiert und so zusammengefasst, dass sie in der folgenden Präsenzphase allen Kursteilnehmern präsentiert werden können. (7) Schließlich folgt die Präsentation und Diskussion der Einsichten im Plenum unter Verwendung der Zielsprache.

Dem Anspruch nach zeichnet sich der Studiengang durch berufsfeldbezogene Wissenschaftlichkeit aus. Er versucht die kritische Selbstreflexion der TeilnehmerInnen zu fördern und eröffnet einen multiperspektivischen Zugang zu fremdsprachlichen Lehr- und Lernsituationen im Grundschulbereich. Er verbindet fachdidaktisches Lernen mit einem Ausbau der Zielsprachenkompetenz. Zentraler Lerngegenstand sind zusammen mit den Theoriemodulen Fallbeispiele aus der Unterrichtspraxis der TeilnehmerInnen sowie multimediale Dokumente aus

der eigens für das Projekt entwickelten Datenbank. Der Studiengang ist international. Die Studierenden kommen nicht nur aus allen Teilen Europas (z. B. Österreich, Italien, Kroatien, Belgien, Frankreich), sondern mittlerweile auch aus Nordamerika (USA und Kanada) und dem Irak.

Parallel zu dem Masterstudiengang wurde an der Justus-Liebig-Universität Gießen ein zertifiziertes Weiterbildungsangebot entwickelt, das sich seit Februar 2009 in der Phase systematischer Erprobung befindet. Über zwei Jahre werden 36 hessische Grundschullehrkräfte ohne grundständige Ausbildung im Fach Englisch zu Englischlehrkräften weiterqualifiziert. Das Angebot ist den gleichen Qualitätskriterien wie der Masterstudiengang verpflichtet und wird ebenfalls im *Blended-Learning*-Format realisiert. Beide Qualifizierungsangebote greifen auf eine an der JLU (Institut für Anglistik) entwickelte Datenbank zu, die Videomitschnitte aus dem Englisch- und Französischunterricht vorhält (s. Abbildung 2). Die Unterrichtsdokumente werden durch entsprechende Kontextdaten (Informationen zur Lerngruppe, curriculare Rahmung, verwendete Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter) ergänzt und können zu jeder Unterrichtsstunde und jedem Stundensegment abgerufen werden. Unterrichtsstunden und Segmente sind fachdidaktischen und methodischen Kernbegriffen zugeordnet und über diese mit den Theoriemodulen vernetzt.

Während der Entwicklungs- und Implementierungsphasen des Masterstudiengangs konzentrierte sich die Begleitforschung vor allem auf das Nutzerverhalten der TeilnehmerInnen bei der Onlinearbeit. Ziel war es, die Grenzen und Reichweite der Lernplattform abzuschätzen und sie angemessen zu optimieren. Von In-

teresse war ferner die Leistungsfähigkeit individueller und kooperativer Aufgaben für die Reflexion beobachteten und eigenen Unterrichts unter Berücksichtigung zentraler theoretischer Konzepte. Untersucht wurde ferner die Rolle der TutorInnen.

Seit der Akkreditierung des Masterstudiengangs und dem Beginn der systematischen Pilotierung der Weiterbildung richtet sich das Forschungsinteresse zusätzlich auf folgende, für neue Formen der Lehrerbildung zentrale Fragestellungen: In explorativ-qualitativen Studien (Doktorarbeiten) werden untersucht: (1) die Rolle kooperativen Lernens in computergestützten Lernumgebungen unter besonderer Berücksichtigung der Aufgabenstellungen, (2) die Funktion der Aktionsforschungsprojekte als Handlungs- und Reflexionsraum für die Ausbildung einer berufsfeldbezogenen Professionskompetenz. Schließlich ist die integrative Entwicklung der Zielsprachenkompetenz von Interesse. Um deren Entwicklung zu erfassen, werden auf die Programme abgestimmte Sprachtests entwickelt. Gefördert werden die Studien und der weitere Ausbau der Datenbank aus Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg und des Hessischen Hochschulpreises „Exzellenz in der Lehre“.



Abb. 2: Videomitschnitt aus dem Unterricht

Fremdsprachenbedarf an der JLU

CHRISTINE BECKMANN und
FRANZ-JOSEPH MEISSNER

Seit geraumer Zeit legt der Lehrstuhl für Didaktik der romanischen Sprachen der JLU Studien zur „Quantitativen Bildungsforschung Fremdsprachen“ vor; die folgenden Bemerkungen stehen im Rahmen dieser Forschungen. Um den Fremdsprachenbedarf der JLU zu identifizieren, führte das Referat Fremdsprachen eine elektronische Befragung der Studierenden der JLU zu ihren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen und ihren Plänen zu Fremdsprachen durch. Die damals ca. 21.500 Studierenden der JLU wurden per Mail gebeten, an der elektronischen Befragung teilzunehmen. Insgesamt 1167 Studierende haben den Fragebogen ausgefüllt und 1113 Fragebögen wurden in die Auswertung einbezogen. Unter den Befragten waren 818 weibliche und 318 männliche Studierende (31 machten keine Angabe). Dabei ist zu sehen, dass die JLU deutlich mehr weibliche als männliche Studierende zählt. Daher ist das weibliche Geschlecht in den Ergebnissen stärker repräsentiert. Das durchschnittliche Alter der Befragten zum Zeitpunkt der Datenerhebung lag mehrheitlich zwischen 20 und 27 Jahren. Die Studierenden verteilen sich in Prozent (an 100 fehlende Prozent entfallen auf „keine Antwort“) folgendermaßen auf die Fachbereiche:

01 Rechtswissenschaft	5,0
02 Wirtschaftswissenschaften	3,4
03 Sozial- und Kulturwissenschaften ...	9,7
04 Geschichts- und Kulturwissenschaften	3,1
05 Sprache, Literatur, Kultur.....	11,8
06 Psychologie und Sportwissenschaft	5,9
07 Mathematik und Informatik, Physik, Geographie	8,5
08 Biologie und Chemie	7,1
09 Agrarwissenschaften, Ökotropologie und Umweltmanagement	24,8
10 Veterinärmedizin	4,7
11 Medizin	10,0

Die Schwerpunkte des Fragebogens lagen zunächst auf der Sprachlernbiographie der Be-

fragten. Einerseits interessierte hier, welche Sprachen in der Schule an welcher Stelle, in welcher Folge und wie lange belegt wurden, andererseits aber auch, welche Sprachen neben bzw. nach der Schule erlernt wurden. Zusätzlich zu diesen biographischen Daten wurde auch nach dem Unterrichtserlebnis und der Nützlichkeit der Sprachen gefragt. Ein weiterer Schwerpunkt des Fragebogens bezog sich auf die grundsätzlichen Einstellungen (Attitüden) zu Fremdsprachen. Abschließend wurden die Befragten gebeten zu erläutern, wie sie die Sprachen nutzen und welche Kompetenzprofile sie anstreben.

Fast alle Befragten (97,2 %) sind Bildungsdeutsche, für 87,9 % der Befragten ist Deutsch ihre Muttersprache. Hinsichtlich der Reihenfolge der Schulsprachen ergibt sich bei den Befragten folgendes Bild: 23,7 % der Studierenden belegten ausschließlich Englisch als erste und Französisch als zweite Fremdsprache. 9,8 % belegten Englisch und dann Latein; 7,4 % belegten Englisch, Französisch, Latein, 6,9 % Englisch, Latein, Französisch, 6,5 % Englisch, Französisch, Spanisch. Hier werden nur die häufigsten Sprachreihungen genannt. 2,9 % der Befragten belegten Französisch als erste Fremdsprache und 3,1 % Latein an erster Stelle.

Für den Zeitpunkt der Befragung geben 260 (23,4 %) der Befragten an, Englisch zu lernen; 146 (13,1 %) Spanisch; 124 (11,1 %) Französisch und 36 (3,2 %) Italienisch. Außerdem befinden sich unter den zum Befragungszeitpunkt erlernten Sprachen Latein, skandinavische Sprachen, Russisch, Portugiesisch und Niederländisch (absteigend von ca. 3,8 % bis 1,3 %). 25,5 % der Befragten geben an, die Sprache im Selbststudium zu erlernen. 13,0 % erlernen die Sprache in Kursen des entsprechenden Fachbereichs, 8,1 % in Kursen des Referats Fremdsprachen und 7,8 % in Kursen für Hörer aller Fachbereiche. Kurse der VHS nehmen nur 2,9 % der Studierenden in Anspruch. 1,3 % geben einen Auslandsaufenthalt an, bei dem sie die Sprache erlernt haben.

Bei denjenigen Befragten, die angeben, eine Fremdsprache an der Universität belegt (neu

erlernt oder vertieft) zu haben, ergibt sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Sprachkurs folgendes Bild*:

	Gut	Mittelmäßig	Schlecht
Englisch (N=164)	67,7 %	27,4 %	4,9 %
Französisch (N=87)	54,0 %	40,2 %	5,7 %
Spanisch (N=141)	51,8 %	42,6 %	5,7 %

* Prozente berechnet für alle, die den entsprechenden Unterricht der Sprache bewertet haben; Befragte, die angeben, die Sprache neu erlernt zu haben bzw. eine bereits vorher erlernte Sprache fortzuführen, sind zusammengefasst. Bewertet wurde mit Schulnoten von 1 bis 6. Zur besseren Übersicht werden die Werte für 1 und 2, 3 und 4, sowie 5 und 6 kumuliert.

Die Frage ist sehr allgemein gehalten. Sie erlaubt keine genauen Aussagen über einzelne Aspekte des Sprachkurses, die diesen oder jenen Eindruck bewirkten. Die stark positive Tendenz lässt jedoch vermuten, dass auch detailliertere Befragungen keine besonders negativen Ergebnisse erzeugt hätten.

Weiterhin ist zu sehen, dass sich mit den einzelnen Sprachen unterschiedliche Kompetenzniveaus verbinden. Es ist bekannt, dass Erhebungen unter in der jeweiligen Zielsprache fortgeschrittenen Lernern bessere Ergebnisse zeitigen als solche, die auf einer mittleren Ebene liegen. Hinsichtlich der Kompetenzziele und der Interessen der Studierenden ergaben sich die untenstehenden Ergebnisse**.

Mit der Ausnahme des Englischen zeigen die Zahlen eine deutliche Akzentuierung zugunsten der mündlichen Kompetenzen. Unter einem anderen Gesichtspunkt betrachtet zeigt sich, dass wesentlich mehr Befragte die einzelnen Kompetenzen in den Sprachen für wichtig halten, als es Lerner gibt: 13,1 % geben an, ge-

genwärtig Spanisch zu lernen, aber 31,4 % meinen, dass das Hörverstehen im Spanischen in der Zukunft für sie wichtig sein wird. Gleiches gilt für die anderen Sprachen: Offensichtlich wollen sich die Studierenden in die Lage versetzen, mit den Nachbarn kommunizieren zu können, vor allem ihre Sprachen zu verstehen.

Bei den Medien, die die Studierenden in den einzelnen Fremdsprachen nutzen, wird die Dominanz des Englischen, in dem sie wohl über die höchste Kompetenzstufe verfügen (dies wurde allerdings nicht überprüft, ist jedoch aufgrund der allgemeinen Lernerstatistik und der schulischen Laufbahnen zu vermuten), besonders deutlich: 57,7 % geben an, englische Seiten im Internet zu besuchen. Bei der Internetnutzung liegen Französisch (12,2 % und Spanisch 8,1 %) weit dahinter. Für die Nutzung von Radio, TV, DVD, Zeitung und Buch ergibt sich ein vergleichbares Bild. Die Interessensgebiete Wissenschaft, Politik/Ökonomie, Landeskunde und Belletristik zeigen eine ausgeglichene Verteilung auf hohem Niveau für Englisch. Bei den romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch zeigt sich eine leichte Verschiebung hin zu Landeskunde und Belletristik.

Sprachpolitik in Lateinamerika

JOACHIM BORN

Die Anfänge

1492 – ein Genueser im Dienste der spanischen Krone bricht von Cadiz aus nach Westen auf, um eine Abkürzung des Weges zu den süd- und ostasiatischen Gewürzparadiesen zu finden. Es passiert ein Betriebsunfall – Kolumbus

	Englisch	Französisch	Italienisch	Latein	Russisch	Spanisch
Leseverstehen	65,9	41,6	11,1	28,4	9,3	16,6
Schreiben	58,1	17,6	7,7	10,3	5,9	19,7
Hörverstehen	64,1	37,1	15,7		11,5	31,4
Sprechen	63,9	34,6	14,5		9,4	29,8

** Die Frage wurde allen Befragten für jede der genannten Sprachen gestellt. Die Prozentwerte stellen den kumulierten Wert von 1+2 der Bewertungsskala von 1 (sehr wichtig) bis 5 (völlig unwichtig), dar. Nennungen unter sonstige erhielten keine ausreichend große Zahl, um die Ergebnisse auswerten zu können.

stößt auf Inseln, die nicht sofort als Neue Welt erkannt werden, sondern als Westindien in die Geohistorie eingehen. Denjenigen, die bis dato dort gelebt hatten, ging es nun ans religiöse, sprachliche und kulturelle Leder, sofern sie nicht schon zuvor eingeschleppten Krankheiten, ethnischen Säuberungen ante litteram oder wirtschaftlichen Vernichtungswellen zum Opfer fielen. Spanisch, später Portugiesisch, Englisch, Französisch, auch Dänisch und Niederländisch waren die prestigereichen Sprachen, die über tausend indigene Idiome dem Untergang preisgaben. Ein Fehlen eurobasierter (i.e. lateinischer) Schriftkonventionen ließ die Eroberer die überragenden Wissensstände in Naturwissenschaften, Landwirtschaftstechnologien und naturnaher Medizin nicht erkennen – die Suche galt Rohstoffen, der moralische Drang verpflichtete zur Missionierung im Sinne des Christentums.

Gleichwohl wurde der Grundstein einer Globalisierung in sprachlicher Hinsicht gelegt: *tomates*, *cacao*, *tabaco* und *maíz* wurden den staunenden Europäern auch sprachlich von den Konquistadoren präsentiert. Da man jedoch fern romantischer Gefühlsduselei (ein Land, eine Sprache bzw. umgekehrt) pragmatischen Lösungen zugetan war, brachte man nicht nur sprachlich und kulturell Bereicherndes in die Alte Welt, sondern versuchte das Kommunikationsbedürfnis – auch das proselytische – keineswegs einseitig auf sprachliche Kolonisierung zu reduzieren; vielmehr lernten die verantwortlichen Mönche die autochthonen Kontaktvarietäten, kodifizierten und normierten sie und begannen in der Folge ihre religiöse Überzeugungsarbeit im vermeintlichen Substrat. So gründeten die Eroberer nicht nur Universitäten, sie errichteten auch Lehrstühle für indigene Sprachen, etwa in Mexiko für die Aztekensprache Náhuatl, in Lima für das Inkaidiom Quechua – undenkbar in der beginnenden Neuzeit im sich überlegen wahnenden Europa. Erst die Dekrete Karls III. und des Marquês do Pombal im ausgehenden 18. Jh. führten dazu, dass die verschriftlichten iberoromanischen Idiome zu den allein und allgemein gültigen nationalen Amtssprachen erklärt wurden.

Die Phase der Unabhängigkeitskriege und der staatlichen Konsolidierung

Nachdem die süd- und zentralamerikanischen Staaten sich ab dem ersten Viertel des 19. Jhs. nach und nach ihre Unabhängigkeit erstritten hatten, gelangte die Frage nach den Amtssprachen der neuen staatlichen Gebilde verstärkt aufs Tapet. Kaum Fürsprecher fanden indigenistische Apologeten – der Streit wurde eher darüber geführt, welche Varietäten der alten Kolonialsprachen am besten geeignet waren für die Identitätsfindung der neuen Staaten – hier die Regionalisten, die das „Neue“, das „Amerikanische“ predigten, dort die Traditionalisten, die das hispanistisch-lusitanistische Erbe weiterverfolgen wollten, vereinfacht gesagt der allseits bekannte Streit: Stadt vs. Land, Gebildete vs. Ungebildete, Isolationisten vs. Integristen. Die spanischsprachigen Staaten haben diesen Konflikt mit einem Kompromiss gelöst: Neben der Königlichen, der Madrider, Sprachakademie wacht jeweils eine nationale Akademie über die einzelnen Varietäten der plurizentrischen Sprache – in Kooperation, nicht Konfrontation mit der „Mutterinstitution“. Hingegen sucht Brasilien weiter – hier ist die Frage von Konvergenz (also das Gemeinsame mit dem europäischen Portugiesischen) und Divergenz (die Betonung der Unterschiede) keineswegs entschieden. Immerhin kam unlängst endlich ein Kompromiss bezüglich einer einheitlichen Schreibung zustande. Sowohl beim Spanischen als auch beim Portugiesischen geht man heute von verschiedenen regionalen vorbildhaften Subzentren aus, die u. a. in Buenos Aires, Mexiko-Stadt, Bogotá, São Paulo oder Rio de Janeiro verortet werden.

Die heutigen Amtssprachen

Wenn wir unter Lateinamerika den kompletten Subkontinent südlich der USA einschließlich der Karibik verstehen wollen (es gibt da unterschiedliche Kriterien), dann ist heute in fast allen kontinentalen Ländern Spanisch die Amtssprache; die einzige Ausnahme ist Brasilien, wo das Portugiesische dominiert. Dazu kommen in kleineren Staaten und auf den Inseln noch ein wenig Fran-

zösisch (Haiti, Guayana), Niederländisch (Antillen) und Englisch (Belize, Guyana, Jamaika, Trinidad usw.). Das scheint zunächst wenig im Vergleich zu den 23 Amtssprachen im zu vereinigenden Europa, auch wenn in einigen Staaten wie Peru, Bolivien oder Paraguay amerindische Sprachen (Aimara, Guaraní, Quechua), auf den Inseln auch Kreols (Krèyol ayisyen, Papiamentu) kooffiziell sind. Dennoch ist die Lage kompliziert: Zahlreiche Sprachkontakte bereichern wie komplizieren den linguistischen Alltag – frei nach dem so genannten Neldeschen Gesetz „Es gibt keinen Sprachkontakt ohne Sprachkonflikt“.

Die Sprachkontakte bestehen häufig an den Rändern der Gesellschaft, dort wo indigene Bevölkerungsgruppen („endemische“ Sprachen) in Kontakt mit der Mehrheitsbevölkerung („autochthone“ Sprachen), diese wiederum in städtischen Verbänden mit Neueinwanderern („allochthone“ Sprachen) geraten. Die traditionelle kontaktlinguistische Dichotomie „autochthon“ vs. „allochthon“ muss gerade auf diesem Kontinent erweitert werden, besteht doch ein nicht zu bestreitender Unterschied zwischen jenen, die schon immer da waren, und denen, die ihnen das Land wegnahmen. Deswegen verdeutlicht hier der (wie so viele biologistischen Metaphern in der Linguistik) der Pflanzenwelt entlehnte Terminus „endemisch“, dass jenen, die in anderen Kontexten als *first nations* oder *aborigenes* bezeichnet werden, eine besondere ökolinguistische Aufmerksamkeit zu gelten hat. Ist in den meisten Verfassungen wenigstens eine Art Absichtserklärung zugunsten des indigenen Erbes festgeschrieben, so wird – vergleichbar den europäischen Staaten – in der offiziellen Sprachpolitik der Komplex der Zuwanderer (u. a. Italiener, Deutsche, Asiaten, Araber und Osteuropäer) bis heute überhaupt nicht be-



Abb. 3: Mehrsprachigkeit auf der Osterinsel: Rapa Nui – Spanisch – Englisch (Foto: Joachim Born)

rücksichtigt – sie gelten gewissermaßen automatisch als spanisch- bzw. portugiesischsprachig.

Die sozio-ökonomischen Verbünde

Als gerecht und egalitär empfundene Sprachpolitik kann oft besser durch supra- oder multinationale Verbünde garantiert werden als durch – oftmals auf der sprachvereinenden Idee gegründete – Einzelstaaten. Für Europa gilt, dass die EU nicht nur alle nationalen Amtssprachen gleichsetzt als europäische Arbeitssprachen, sondern sich auch um einen angemessenen Schutz der zahlreichen ethnischen und/oder sprachlichen Minoritäten kümmert. Wie diesseits des Ozeans Ladinern, Bretonen oder Aromunen konnten, hoffen viele Vertreter vor allem indigener (aber auch allochthoner) Sprechergruppen in Lateinamerika auf Vertiefungen der bestehenden Bündnisse, wie etwa dem Mercosur, der es in einem ersten Schritt immerhin fertig gebracht hat, das Guaraní, die zweite nationale Amtssprache Paraguays, als „idioma del Mercosur“ anzuerkennen. Das erklärt auch den Widerstand vieler Intellektueller gegen Überlegungen aus den Vereinigten Staaten, eine gemeinsame Frei-

handelszone zu bilden – zu groß ist die Angst, dass aus der ökonomischen Überlegenheit des großen Nachbarn auch eine weitere hegemoniell gesteuerte Nivellierung der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Räume zugunsten des Englischen und zu Lasten des Iberoromanischen (ganz zu schweigen von den indigenen Idiomen) resultiert. Gerade von Seiten der Förderer von Multikulturalismus und Plurilingualität wird daher häufig der Schulterchluss mit den Europäern gesucht.

Der Eingriff der nationalen Politik

Insbesondere (in Europa als „populistisch“ bezeichnete) Politiker, die selbst aus einfachen Verhältnissen stammen, wie der erste nicht-europäischstämmige bolivianische Präsident Evo Morales oder der schillernde venezolanische Caudillo Hugo Chávez haben Integrationsprogramme gestartet, die die Jahrhunderte lange Diskriminierung und Stigmatisierung der endemischen Völker bremst. Verfassungen und Ausführungsbestimmungen wurden zugunsten der Nachkommen der Urbevölkerung korrigiert mit dem Ziel, diese sprachlich, kulturell – und das ist natürlich besonders wichtig: *auch* ökonomisch! – an der Macht partizipieren zu lassen. So flossen – zumindest bis zum Ausbruch der Weltwirtschaftskrise – Millionen von venezolanischen Petrodollars nicht nur in die Kassen von (meist ausländischen) Investoren

oder (oft korrupten) Oligarchen, sondern landeten plötzlich im Altiplano Boliviens oder im Regenwald Venezuelas und förderten dort die bilingual-interkulturelle Ausbildung.

Fazit

Sprachpolitik ist Wissenschaft *und* Politik zugleich. So wie ein Ernährungswissenschaftler die Aufgabe hat, vor schädlichem Essen zu warnen, so wie ein Arzt sich selbstverständlich bei drohenden Epidemien äußert, wie ein Wirtschaftswissenschaftler Skepsis an Wachstumsbeschleunigungsgesetzen kundtut, so hat der Sprachwissenschaftler die Verpflichtung, sich da zu artikulieren, wo er sich am besten auskennt: bei der Sprache, mithin auch zu den Regeln für das Zusammenleben mehrerer Sprachen. Nichts anderes will wohlverstandene Sprachpolitik, und genau deswegen wird lateinamerikanische Sprachpolitik (auch) in Gießen gemacht – natürlich in Zusammenarbeit mit den Kollegen vor Ort und nur dann, wenn sie das auch wünschen.

Anmerkung:

- ¹ GEOLino ist das Erlebnis-Heft für Kinder von 8 bis 14 Jahren. Das Magazin vermittelt auf spielerisch-sympathische Art Wissen aus Forschung/Technik und Menschen/Kulturen – mit vielen Spielen, Rätseln und Basteltipps. (http://www.geo.de/geoaboshop/overview,category=geoabo_geolino.html; 09.1.2010).