

Ana Llinares García

Die Rolle des Lehrers im zweisprachigen Unterricht: Input und Interaktion im Klassenzimmer

Einführung

Laut Chomskys Theorie der Universalgrammatik, kann sprachlicher *Input* nicht das vollständige Erlernen einer Sprache erklären. Unabhängig davon, ob wir mit diesem Ansatz einverstanden sind oder nicht, kann niemand leugnen, dass der *Input* ein fundamentales Element zur Erklärung beispielsweise der spezifischen pragmatischen Aspekte einer Sprache darstellt. Wie Foster-Cohen (1999), Verfechter des Ansatzes von Chomsky, schreibt:

Language acquisition is thus a cooperative effort between UG and learning from the input, both in the sense of the input triggering the parameter settings and in the sense of the input providing language forms from which rules can be deduced by general learning mechanisms not special to language. (Foster-Cohen, 1999: 109-110)

Autoren wie Sokolov und Snow (1994) schlagen einen Rahmen vor, der verschiedene Ansätze ausnutzt: „*We are proposing that the learning mechanisms utilized by the child interact with the character of parental input*“ (Sokolov und Snow, 1994: 53).

Im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Zweitsprache ist festzustellen, dass selbst, wenn wir Chomskys Überlegungen folgen, die Bedeutung des *Inputs* steigt, da der Schüler nicht so viele Gelegenheiten hat, seine Hypothesen zu überprüfen, wie beim Erlernen der Muttersprache. Somit braucht er viel mehr Unterstützung. Besonders wenn wir uns auf die pragmatische und funktionale Entwicklung der Sprache konzentrieren, ist die Rolle des *Inputs* und der Unterstützung ausschlaggebend, sowie das Schaffen von Situationen, in denen die Sprache angewendet werden kann, so dass kommunikative Bedürfnisse abgedeckt werden, und dies nicht ausschließlich zum Üben von Strukturen unter Einsatz angeborener Regeln.

1. Input und Output im zweisprachigen Klassenzimmer

Es scheint offensichtlich zu sein, dass eine zweite Sprache nur erworben werden kann, wenn der Schüler Zugang zum *Input* der L2 hat (Ellis, 1994). Es gibt aber dennoch verschiedene Ansätze und Ansichten über die Theorie des *Inputs*. Die behavioristischen Theorien messen dem Input einen wichtigen Stellenwert bei und gründen den Prozess des Spracherwerbs auf die Präsentation des *Inputs* und nachfolgendes Üben, wobei dem Schüler keine aktive Rolle im Prozess gegeben wird. Dennoch beobachtet Chomsky aber den Mangel an Einklang zwischen *Input* und der Sprachproduktion des Schülers; er argumentiert, dass die im Gehirn stattfindenden Prozesse die sprachlichen Eigenschaften des *Inputs* in eine Form verwandeln, die die lernende Person beibehalten und bei der Sprachproduktion anwenden kann. Diese mentalistische Anschauung des *Inputs* wurde von Linguisten wie Hatch (1978) kritisiert, der vorschlägt, dass eine Sprache gelernt werden soll, indem man lernt, sich in ihr zu verständigen.

Es bestehen also weiterhin Meinungsverschiedenheiten: auf der einen Seite stehen die Befürworter der Theorie Chomskys, in der der *Input* als Auslöser des Spracherwerbsmechanismus (*LAD, language acquisition device*) (White, 1987) dient, und auf der anderen Seite diejenigen, die vertreten, dass der *Input* durch Interaktion direkt zur Sprachproduktion beiträgt (Long, 1985). Für Long gibt der *Input*, der dank der Anpassungen des kommunikativen Verhaltens bei Verständnisproblemen verständlich wird, den Ausschlag im Spracherwerb.

Anschließend stellen wir kurz die wichtigsten Theorien in Bezug auf die Rolle des *Inputs* beim Erlernen einer zweiten Sprache vor.

1.1. Die Theorie des *comprehensible Input*

Nach Krashen (1985) lernen Menschen eine Sprache, wenn der *Input* verständlich ist. Seiner Theorie zufolge entsteht die Sprache aus der durch *comprehensible Input* erworbenen Kompetenz. Doch der verständliche *Input* reicht nicht für den Spracherwerb aus; es muss auch der affektive Filter mit einbezogen werden, der in vielen Fällen das Verstehen einer Nachricht vereinfacht oder erschwert.

Krashen unterscheidet zwischen „erworbenem Wissen“, das unbewusst als Ergebnis der natürlichen Kommunikation erworben wird, und dem „erlernten Wissen“, das Ergebnis des bewussten Lernens der formalen Eigenschaften einer Sprache ist.

Im Gegensatz zu Autoren wie Seliger (1977) und Wong-Fillmore (1985), die der Ansicht sind, dass, je länger eine Person dem *Input* einer Zweitsprache ausgesetzt ist,

desto größer ihre Kompetenz ist, ist für Krashen diese Beziehung nur positiv, wenn der *Input* verständlich ist.

1.2. Die Theorie des *comprehensible Output*

Swain (1985) untersucht die Rolle des Beitrags des Schülers beim Erwerb einer Zweitsprache. Er konzentriert sich auf die Bedeutung des *Outputs*, um eine Reihe von grammatikalischen Elementen zu entwickeln, die nicht nur durch den *comprehensible Input* erworben werden. Die Autorin unterscheidet zwischen Verständnis und Produktion und den unterschiedlichen psycholinguistischen Prozessen, die dabei ausgelöst werden. Laut Swain wird das Gesagte erfolgreich verstanden, ohne dass eine komplette linguistische Analyse des *Inputs* erfolgt. Für die Sprachproduktion jedoch ist die genaue Planung der Sätze, die für die verschiedenen Nachrichten angewendet werden, notwendig.

1.3. Die interaktionistische Hypothese

Long (1996) baut auf Krashen (1985) auf, dessen Hypothese besagt, dass der verständliche *Input* eine *Conditio sine qua non* für den Erwerb einer Zweitsprache ist. Er überlegt auch, dass das negative *Feedback*, das in der Interaktion entsteht, den Erwerb erleichtert, und die Bedingungen für das Erlernen der Zweitsprache immer dann gegeben sind, wenn verhandelt wird.

Es gibt andere Studien, die diese Hypothese unterstützen, so etwa Gass und Varonis (1994) oder Pica (1994). Sie untersuchen die Auswirkungen der Interaktion auf die Sprachproduktion. Die Studie von Pica (1994) z.B. zeigt, dass, wenn Sätze wiederholt, erneut formuliert und zum besseren Verständnis neu strukturiert werden, die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass die Schüler Merkmale der L2 bemerken. Ferner analysiert Mackey (1999) in einer jüngeren Studie die Beziehung zwischen unterschiedlichen Interaktionsformen bei einer Konversation und dem Zweitspracherwerb. Er argumentiert, dass der Grad der grammatikalischen Sprachentwicklung mit der Art der Interaktion und den Handlungen des Schülers zusammenhängt (die Schüler, die aktiver an der Interaktion teilnehmen im Gegensatz zu denen, die eher eine passive Rolle spielen).

1.4. Der formale Unterricht

In den letzten Jahren wurde dem expliziten Lehren von formalen Aspekten der Sprache wieder ein hoher Stellenwert beigemessen. Studien wie die von Taylor (1983)

jedoch weisen auf die Ineffizienz des expliziten Lehrens von Grammatik hin und argumentieren u.a., dass die Reihenfolge des Erwerbs der grammatikalischen Regeln eher durch die kommunikativen Bedürfnisse bestimmt wird, als durch die Reihenfolge, in der die Regeln im Unterricht beigebracht werden.¹

Es wurden zahlreiche Studien über die Auswirkungen des formalen Unterrichts beim Erwerb einer Zweitsprache durchgeführt (Ellis, 1984a.; Fotos, 1993). Die Studie von Ellis (1984a) u.a., vergleicht die Sprache von Schülern, die Unterricht erhalten haben, mit Schülern, die keinen Unterricht erhalten haben, um die Auswirkungen des formalen Unterrichts zu sehen. Ellis hält fest, dass grammatikalische Unterweisungen eine positive Auswirkung haben und tritt für einen strukturellen Syllabus (*structural syllabus*) ein, der auf die expliziten Kenntnisse gerichtet ist und nicht auf die impliziten. Für Ellis findet also ein absichtlicher Versuch seitens des Lehrers statt, den Schülern die spezifischen Merkmale der L2 bewusst zu machen. Die Praxis kann laut Ellis höchst wichtig sein, um den Schülern zu helfen, ihre Kenntnis der Formeln richtig einzusetzen, aber nicht beim Erlernen von grammatikalischen Elementen (im Gegensatz zu den behavioristischen Ansätzen).

Auch Fotos (1993) unterstreicht die Wichtigkeit der formalen Anleitung, damit sich der Schüler der grammatikalischen Strukturen bewusst wird. Nach dem Vergleich von durch den Lehrer erteilten Grammatiklektionen und interaktiven Aktivitäten zur Lösung grammatikalischer Aspekte, stellt sie fest, dass beide Arten von Unterricht in Bezug darauf, dass sich der Schüler bei einem späteren kommunikativen *Input* der grammatikalischen Strukturen bewusst ist, gleich effizient sind. Wie die Autorin in den Schlussfolgerungen ihrer Studie selbst festhält, muss noch geklärt werden, ob das Bewusstsein dieser Strukturen mit der Verwendung derselben im *Output* des Schülers zusammenhängt.

Im Gegensatz zu diesen Ansätzen suggerieren andere Studien (Dulay und Burt, 1974) über Syntaxfehler in der Sprache von Kindern, die Englisch als Zweitsprache lernen, dass das explizite Lehren der Zweitsprache nicht notwendig ist, da die Fehler der Kinder den Fehlern ähneln, die muttersprachliche Kinder beim Erlernen ihrer Muttersprache begehen, und deshalb auf Grund der Entwicklung und nicht durch Übertragung aus der L1 entstehen.

2. Der Diskurs im zweisprachigen Klassenzimmer

2.1. Allgemeine Merkmale des Diskurses im Klassenzimmer

¹ Genau genommen schlägt Taylor (1983) nicht vor, dass nicht explizit Grammatik unterrichtet werden solle, sondern, dass Erklärungen in den Kontext einer kommunikativen

Im Rahmen des Unterrichts in der Vorschule und der Grundstufe sollten ähnliche interaktive Strukturen entstehen, wie die, die zu Hause zwischen dem Kind und dem Erwachsenen auftreten. Laut Wells (1986) ist aber die Häufigkeit bestimmter Muster unterschiedlich. Die Kinder initiieren in der Schule die Interaktion mit dem Erwachsenen weniger häufig, kommen weniger häufig an die Reihe, stellen weniger Fragen und formulieren weniger Wünsche. In der Schule macht der Lehrer drei Aussagen für je eine Aussage des Kindes, während diese Beziehung zu Hause ausgeglichener ist.

Im Hinblick auf die Studien über die Analyse von sprachlichen Äußerungen beim Kind halten Sinclair und Coulthard (1975) fest, dass es falsch ist zu glauben, dass ein Kind, wenn es eine Struktur nicht verwendet, es sie nicht beherrscht. Ihrer Meinung nach kann das bedeuten, dass das Kind keine Notwendigkeit sieht, die Struktur in diesem Kontext zu verwenden. Andere Überlegungen, mit denen wir vollständig übereinstimmen, besagen, dass es keinen Grund gibt zu glauben, es sei besser, wenn die Sprache von Kindern komplexe grammatikalische Strukturen enthält. Wirklich wichtig ist, dass das Kind Erfolg beim Vermitteln der Botschaft hat.

Strong (1983) weist in seiner Analyse der Beziehung zwischen den Persönlichkeitseigenschaften des Kindes (Kontaktfreudigkeit und Offenheit) und dem Erwerb einer Zweitsprache (natürliche kommunikative Sprachfähigkeiten) darauf hin, wie wichtig es ist, Situationen zu schaffen, in denen das Interesse des Kindes an der Kommunikation gefördert wird:

to create situations where they will want and need to communicate with one another to achieve a common goal. ... Highly structured classrooms where few opportunities exist for communicative interaction will encourage academic language proficiency among the more attentive and self-motivated students, but will not foster the development of natural communicative language among many of the children (Strong, 1983: 256)

Monfort et al (1996) geben drei Grundsituationen des Gebrauchs der mündlichen Sprache im Klassenzimmer einer Vorschule an:

- Situation 1

Der Lehrer wendet sich mittels eines Reizes an eine Gruppe von Kindern, um das Üben der mündlichen Sprache zu fördern. Dies ist die Situation, die im Rahmen des Erwerbs der Zweitsprache, sowohl bei Sprachimmersion, als auch bei der Einführung

Interaktionen eingeflochten werden sollen, da so der Schüler den sofortigen kommunikativen Nutzen einer neuen Form erkennt.

ins Englische, am häufigsten auftritt. In diesen Situationen spricht der Lehrer mehr als die Kinder, Fragen werden an die ganze Gruppe gestellt und werden normalerweise beantwortet².

- Situation 2

Der Lehrer wendet sich im Rahmen einer Aktivität oder eines Workshops an die Kinder. Der Lehrer benutzt Anleitungen, und die Kinder reagieren vielmehr dadurch, dass sie die Aktivität ausführen. Es handelt sich also um eine Verständnisübung. Manchmal ergreifen die Schüler die Initiative, um die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu lenken.

- Situation 3

Der Lehrer stellt individuelle Fragen und fordert Informationen, die ihm unbekannt sind. In dieser Art von Situation entsteht viel *Feedback*; der Lehrer nimmt auf, was das Kind gesagt hat, erweitert die Information oder formuliert sie erneut.

Beveridge und Brierly (1982) analysieren die Sprache, die die Kinder in der Vorschule verwenden und beobachten, dass die vorherrschende Art von Sprache die ist, die sich auf die Welt der Kinder bezieht. Sie bezeichnen es mit *My world/Not my world* („*I've got a red dress*“, „*I've got a skipping rope*“, „*I've not got a slide*“). Die Studie von Llinares García (2002) zeigt außerdem, dass eine der bezeichnendsten Funktionen der Kindersprache die persönliche Funktion ist, mit der sie ihre Welt ausdrücken: ihre Probleme, ihre Erfahrungen usw. Unserer Meinung nach ist es wichtig, diese Funktion auch in der Zweitsprache zu fördern.

In Bezug auf die sprachlichen Äußerungen im Klassenzimmer in späteren Jahren ist es wichtig, das Modell von Sinclair und Coulthard (1975) zu erwähnen, die den Diskurs im Klassenzimmer als einen Diskurs beschreiben, der sich auf den Lehrer konzentriert, in dem die Interaktion sich vor allem auf die Fragen des Lehrers, die Antworten der Schüler und auf das entsprechende *Feedback* des Lehrers konzentriert. Es gibt aber auch andere Modelle, die auf einem kommunikativen Ansatz basieren und den Schüler stärker in den Mittelpunkt rücken, wie z.B. das auf Aufgaben basierende oder das auf Lösen von Problemen basierende Lernen.

² Monfort et al. beschreiben die Fragen als Fragen, auf die man normalerweise mit einem oder zwei Wörtern antworten kann, und deren Antwort der Lehrer kennt. Es handelt sich also um Fragen, bei denen es wichtig ist zu prüfen, ob der Schüler richtig antwortet oder nicht, der Schüler aber keine neuen Informationen einbringt. Hinzu kommt, dass bestimmte Antworten des Kindes, die eigentlich richtig wären, vom Lehrer nicht akzeptiert werden, da sie nicht mit der erwarteten Antwort übereinstimmen.

2.2. Der Diskurs in zweisprachigen Klassenzimmern im frühen Alter³

Laut Genesee (1994) ist der *Input* ausschlaggebend für den Erwerb einer Zweitsprache im frühen Alter. Für ihn muss der *Input* nicht nur verständlich sein, wie dies Krashen vertrat, sondern muss wiederholend sein. Es ist wichtig, mit einfachen Sätzen zu beginnen, die aber einen starken kommunikativen Ansatz haben. Genesee bezieht sich auf die organisatorischen und linguistischen Prinzipien zur Förderung des Erwerbs einer Zweitsprache in der Vorschulerziehung. Vom organisatorischen Gesichtspunkt aus unterstreicht er, wie wichtig es ist, eine Reihe von Routinen festzulegen: putzen, aufräumen, oder sogenannte „*show and tell sessions*“ abhalten, bei denen die Kinder täglich einen persönlichen Gegenstand von zu Hause mitbringen, den Gegenstand den Klassenkameraden zeigen und darüber sprechen. Wenn nun der Lehrer einem Kind eine Frage über seine Teilnahme an einer Aktivität stellt, kann das Kind aus dem Kontext oder deshalb, weil es eine tägliche Routine ist, ableiten, worauf sich der Lehrer bezieht. Genesee unterstreicht auch die Wichtigkeit, dass die Lehrer dabei die Namen der Kinder nennen. Wenn ein Kind seinen Namen hört und sieht, dass sich andere Kinder setzen, dann weiß es, was der Lehrer nun von ihm erwartet. Diese Dynamik beruhigt die Kinder in Bezug auf das Verständnis und fördert eine angenehme Umgebung, so dass die Sprachproduktion danach nicht schwer fällt.

Innerhalb der linguistischen Prinzipien hebt Genesee zwei besonders hervor: die Hilfe beim Erwerben von Verständnisfähigkeiten und die Hilfe beim Erwerben der Fähigkeiten zur Sprachproduktion. Um das Verständnis zu fördern, werden Modifizierungen wie jene vorgeschlagen, die beim Erlernen der Muttersprache eingesetzt werden: Schlüsselwörter betonen, Gesten mit der Bedeutung der Dinge koordinieren, die im Kontext wichtigen Wörter wiederholen und Wörter mit wichtigem Inhalt an das Ende des Satzes stellen. Laut Genesee ist es wichtig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Bedeutung von mehr als einer Informationsquelle ableiten zu können. In Bezug auf die Sprachproduktion sollten die Lehrer versuchen, auf die Bemühungen der Kinder, in der Fremdsprache zu kommunizieren, zu reagieren. Genesee glaubt, dass die Wörter der erste Schritt zum Erlernen einer Zweitsprache sind, und die Kinder müssen spüren, dass sie in der Fremdsprache kommunizieren können. Außerdem spricht der Autor den Anleitungen eine ausschlaggebende Rolle zu. Wie auch andere Autoren anmerken, ist es wichtig, dass die Äußerungen der Lernenden als Ausgangspunkt für die spätere Kommunikation verwendet werden.

Genesee gibt innerhalb der möglichen Planung der Lehrpläne folgende Strategien an, um den Gebrauch der Zweitsprache in der Vorschule einfacher zu gestalten:

³ Wir verstehen unter „frühem Alter“ die Zeitspanne, die der Etappe des Vorschulalters und der Grundschule entspricht (von 3 bis 12 Jahren).

- Möglichkeiten bieten, damit die Sprache angewendet werden kann und Interaktion entsteht (interessante Aktivitäten fördern, über die man danach gerne spricht, Momente einrichten, in denen der Lehrer nicht spricht, damit die Kinder eine Konversation initiieren können, das Umfeld so organisieren, dass die Materialien gut zugänglich sind und die Diskussion gefördert wird).
- Konkrete linguistische Aspekte fördern (Laute und Wörter bilden und zum Nachsprechen aufmuntern, wiederholte Formulierungen (*recasts*) der von den Kindern verwendeten Sätze verwenden, um die semantische Information zu bewahren, aber indem der syntaktische Gebrauch erweitert wird).
- Routinen entwickeln, bei denen die Kinder Situationen und Sprachen miteinander in Verbindung bringen können, wie wir bereits vorhergehend erklärt haben.

Genesee (1994) und die in Kanada in zweisprachigen Klassenzimmern durchgeführten Forschungen zeigen, dass sich die Anweisung auf das Kind konzentrieren und das Erlernen der Sprache authentisch sein und nicht isoliert von anderen Aspekten der Entwicklung stattfinden soll. Den Hauptunterschied zu unserem Umfeld stellt die Tatsache dar, dass es sich in Kanada um eine Zweitsprache handelt und nicht um eine Fremdsprache wie bei uns; es ist deshalb grundlegend, dass das Erlernen der Sprache kein Ziel in sich selbst ist, sondern ein Mittel, um soziale Integration und akademischen Erfolg zu erreichen. Eine Sprache wird effizienter gelernt, wenn man im Kontext der Sprache lernt und die Sprachkenntnisse mit den Klassenkameraden, dem Lehrer und mittels formaler Anleitungen entwickelt, aber auch mittels Mathematik, Naturwissenschaften usw. Im Bereich der Vorschulerziehung und beim Erlernen einer Fremdsprache (und nicht einer Zweitsprache), wie das bei uns der Fall ist, kann man meist nicht erwarten, dass der Sprachgebrauch eng mit anderen Bereichen verbunden wird; was jedoch in anderen Etappen, wie der Grund- und Sekundarschule interessant wird. Wir müssen aber trotzdem berücksichtigen, dass in einem Kontext wie dem unseren die Anwendung der Fremdsprache soweit wie möglich mit dem Geschmack, den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und letzten Endes mit dem Gebrauch ihrer Muttersprache zu tun hat.

2.3. Der Diskurs in zweisprachigen Klassenzimmern in der Sekundarschule

Eines der wichtigsten Merkmale des Diskurses in zweisprachigen Klassenzimmern in der Sekundarschule besteht darin, das Gleichgewicht zwischen Sprache und Inhalt zu bewahren, und dies in größerem Ausmaß als in den vorhergehenden Etappen. Viele der Inhalte, die in der Vorschule und in der Grundschule gelehrt werden, sind relativ einfach in der Zweitsprache zu unterrichten. Auf dieselbe Art und Weise lernen Kinder ab ihrer Geburt, gleichzeitig mit dem Erwerb der Muttersprache auch Inhalte

zu lernen. Dieser Prozess wird in der Sekundarschule komplizierter, da die Inhalte komplexer sind, und es wichtig ist, dass die Schüler die Erklärungen und Anleitungen zu den Aufgaben in der L2 verstehen, um die neuen Konzepte assimilieren zu können.

Im vorigen Abschnitt haben wir angeführt, dass die bezeichnendste Art für den Diskurs im Klassenzimmer der Sekundarstufe die Form ist, bei der der Lehrer fragt, der Schüler antwortet und der Lehrer bewertet (Sinclair und Coulthard, 1975). In anderen Kontexten im Klassenzimmer, bei denen der Schüler stärker in den Mittelpunkt rückt, wird die Diskussion unter den Schülern gefördert, mit Ansätzen wie dem auf Aufgaben basierenden oder dem auf das Lösen von Problemen begründeten Lernen. Unserer Meinung nach sollten im zweisprachigen Klassenzimmer zwei Arten von Diskursen vertreten sein. Diese könnten wir als Instruktions- und Diskussionsphase bezeichnen:

- Instruktionsphase

In dieser Phase ist es grundlegend, dass die Sprache des Lehrers klar und einfach ist. Die Sprache der Anleitungen muss vereinfacht werden, ein relativ eingeschränkter Wortschatz sollte verwendet werden, damit der Schüler die Anleitungen versteht. Es ist außerdem wichtig, dass der Lehrer erläuternde Fragen stellt (deren Antworten er kennt), um festzustellen, ob der Schüler die Konzepte begriffen hat.

- Diskussionsphase

In dieser Phase sollte die Verwendung der L2 sich mehr an die der L1 annähern. Auch wenn wir nicht vergessen dürfen, dass wir uns in einem akademischen Umfeld befinden, sollte im zweisprachigen Klassenzimmer der Sekundarstufe gefördert werden, dass der Schüler in der L2 seine Meinung äußert, Fragen stellt oder eine Behauptung widerlegt. Im Gegensatz zu der Instruktionsphase sollte der Lehrer mehr Referenzfragen stellen (deren Antwort er nicht kennt), um das Interesse der Schüler an den Antworten zu fördern, da er weiß, dass die Antwort für den Fragestellenden interessant ist. So wie wir über die Notwendigkeit sprachen, dass der Lehrer den Dialog im zweisprachigen Klassenzimmer im frühen Alter fördert (so, als befänden sich die Kinder außerhalb des Klassenzimmers), ist es in dieser Diskussionsphase auch wichtig, dass die Schüler ihre kommunikativen Bedürfnisse in der L2 ausdrücken können. Diese sollten immer auf die Inhalte bezogen werden, die behandelt werden. Die Konversation kann auch auf Anekdoten oder Themen, die die Schüler interessieren, gelenkt werden. So hat der Schüler mehr Motivation, die L2 im Klassenzimmer anzuwenden. Wir sind außerdem der Überzeugung, dass die Verwendung von Medien wichtig ist, die die Schüler interessieren, wie Internet oder die neuen Technologien allgemein.

3. Die Sprache des Lehrers

Wie wir bereits erwähnt haben, scheint es eine offensichtliche Tatsache zu sein, dass sich der Erwerb einer zweiten Sprache dann vollzieht, wenn der Schüler Zugang zum *Input* in dieser Sprache hat. Dieser *Input* kann mündlich oder schriftlich erfolgen, und die Quellen sind verschiedenartig. Im Hinblick auf das Klassenzimmer, und vor allem in Bezug auf Fremdsprachen, ist die Hauptquelle des *Inputs* in der Zielsprache der Lehrer.

In diesem Abschnitt analysieren wir an erster Stelle die Art des *Inputs*, die die Kinder in ihrer Muttersprache ab ihrer Geburt erhalten, in sogenannten natürlichen Situationen, und sprechen dann über die Sprache des Lehrers. Dies wird auch als formale Situation bezeichnet. Im konkreten Fall des zweisprachigen Klassenzimmers im frühen Alter beobachten wir eine Kombination von natürlichen und formalen Kontexten. Einerseits handelt es sich um ein formales Lernumfeld, da die Kommunikation im Klassenzimmer stattfindet. Im frühen Alter bedeutet das Klassenzimmer aber eine Fortsetzung des Lebens der Kinder außerhalb des Klassenzimmers. So nähern sich in vielen Fällen die Situationen, die entstehen, an das natürliche Umfeld an⁴. Andererseits beobachten wir in späteren Jahren ein immer akademischeres und formaleres Umfeld. Auf jeden Fall, und wie wir schon erläutert haben, ist es auch wichtig, kommunikative Situationen zu schaffen, in denen die Jugendlichen motiviert werden, die L2 im Klassenzimmer zu verwenden, in denen Aufgaben zu kommunikativen Situationen werden, an denen der Schüler interessiert teilnimmt.

3.1. Die Sprache, mit der man sich an Kinder wendet

Wir haben schon über die Theorie des *Inputs* und seiner Bedeutung für den Erwerb der Muttersprache gesprochen und darüber, wie Studien, die der Theorie Chomskys am nächsten stehen, diesen Einfluss in Frage stellen. Das sprachliche Register, das die Erwachsenen im Umgang mit Kindern verwenden, die gerade die L1 erwerben, wurde mit Ammensprache (auf Englisch *Baby talk* oder *Motherese*) bezeichnet. Andere verwendete Begriffe sind *caretaker talk* und *child-directed speech*, wobei der letzte von Snow geprägt wurde.

Studien über die Sprache, mit der Kinder angesprochen werden, haben sich vor allem auf semantische und syntaktische Aspekte und nicht auf lexikalische oder phonologische Merkmale konzentriert. Snow (1988) weist darauf hin, dass die ersten

⁴ Die Vorschulphase ist teils als Verlängerung der Aktivitäten und Spiele gedacht, die das Kind tagtäglich außerhalb des Klassenzimmers realisiert.

Analysen über die speziell an Kinder gerichtete Sprache als Antwort auf die Schlussfolgerungen der Nativisten entstanden. Diese vertraten die Ansicht, dass es sich um eine falsche und komplexere Sprache handelte. Doch die Analyse realer Daten nach den 70er Jahren bewies, dass das Gegenteil zutraf: sie war einfacher und grammatikalisch korrekter [als je vermutet](#).

Nach Ferguson (1977) sind die Funktionen der Muttersprache die Affektivität, die Kommunikation und das Lehren der Sprache, welche, unserer Meinung nach, auch die Funktionen des Lehrers einer Zweitsprache zu jedem Zeitpunkt sein sollten, insbesondere in der Etappe der Vorschulerziehung und der Grundschule. Für Ferguson ist die kommunikative Funktion die Wichtigste. Er merkt auch an, dass der Erwachsene das Kind explizit oder implizit korrigiert, wenn dieses z.B. einen Gegenstand falsch bezeichnet oder etwas falsch ausspricht. Es scheint hingegen, dass die Erwachsenen der grammatikalischen Korrektheit wenig Aufmerksamkeit schenken. Um die vorher erwähnten Funktionen zu erreichen, setzt sich die Erwachsenensprache einige grundlegende Ziele: Einfachheit, Deutlichkeit, Ausdrucksstärke und das Erregen von Aufmerksamkeit. Diese Ziele werden auf verschiedenen Ebenen ausgeübt: auf der strukturellen Ebene (über kurze Sätze, Paraphrasen, Koordination und Juxtaposition), auf der semantischen Ebene (über konkrete Einheiten, die einen direkten Bezug zum unmittelbaren Umfeld des Kindes haben, Gebrauch von Verkleinerungsform und Reduplikation) und auf der phonetischen Ebene (über die Verminderung der Anzahl der phonetischen und phonologischen Elemente, Gebrauch eines hohen Tonfalls, überzogene Intonation usw.).

Larsen-Freeman und Long (1991), wie auch Snow, beschreiben die im Umgang mit Kindern verwendete Sprache als weniger komplex, mit weniger Verben in [der Rede](#) und weniger nebengeordneten oder untergeordneten Sätzen. Sie verfügt über weniger Adjektive, Adverbien und Pronomen als die normale Erwachsenensprache und hat einen höheren Prozentsatz an [Inhaltswörtern](#). Vom phonologischen Standpunkt her wird ein hoher Tonfall gebraucht, werden zwischen den Sätzen Pausen eingelegt und der Rhythmus ist langsamer. Vom semantischen Standpunkt her ist der Wortschatz eingeschränkter und man spricht normalerweise über die Namen der Gegenstände, wo sie zu finden sind, und wem sie gehören.

Man könnte deshalb sagen, dass die Sprache, mit der wir uns an Kinder wenden, nicht deformiert ist, sondern sich quantitativ von der normalen Sprache eines Erwachsenen unterscheidet. Sie zeichnet sich auch auf Grund der großen Anzahl an Ausrufen, der Verwendung von Nomen anstatt Pronomen und zahlreichen Fragen und Verarbeitungen des vom Kind Gesagten aus (Snow und Ferguson, 1977). Der *Input* generiert normalerweise *Feedback*, mit vielen Imperativen und Fragen, wobei die

Fragen vor allem erläuternd sind (d.h. dass die Mutter die Antwort auf die Frage schon kennt).

Foster (1990) argumentiert die möglichen Gründe, weshalb diese Art von Sprache im Umgang mit Kindern verwendet wird. Die Tatsache, dass Kinder so mit Puppen sprechen und Liebespaare eine ähnliche Sprache verwenden, zeigt, so Foster, dass die Sprache, mit der wir uns an Kinder wenden, nicht speziell anders ist, um ein mögliches Verständnisproblem auszugleichen. Es wurde auch bewiesen, dass Erwachsene je nach Verhalten des Kindes die Sprache verändern. Eine andere mögliche Erklärung beruht auf der Kultur: es ist die Art, in der Erwachsene mit Kindern sprechen. Dies würde Unterschiede in der Art der Sprache, die der Erwachsene im Umgang mit dem Kind verwendet, je nach Kultur erklären.

Die interaktionellen Veränderungen, die im Diskurs zwischen dem Erwachsenen und dem Kind auftreten, schließen das häufige Erregen der Aufmerksamkeit wie „*look, hey,...*“ ein, außerdem wird oft das Verständnis überprüft und die Äußerungen des Kindes werden wiederholt. Der Erwachsene ist auch bereit zuzulassen, dass das Kind die Entwicklung der Themen initiiert und kontrolliert. Bei mangelndem Verständnis stellt der Erwachsene normalerweise erläuternde oder bestätigende Fragen, und wenn das Kind den Erwachsenen nicht versteht, wiederholt er das Gesagte oder umschreibt es.

Auch wenn oft bekräftigt wurde, dass der *Input* keine große Auswirkung auf den Erwerb der Grammatik hat⁵, scheint es klar, dass er eine wichtige Rolle beim Erwerb der Pragmatik spielt (Foster, 1990). Eltern korrigieren normalerweise die Art der Sätze der Kinder nicht sondern kümmern sich eher um die Kommunikation und fordern eine Erklärung oder wiederholen die Form richtig, wenn etwas nicht ganz klar ist (Kess, 1992). Dabei lernen die Kinder und machen Fortschritte. Deshalb sollte vielleicht der Diskurs des Lehrers auch im Kontext der Zweitsprache so sein. Da Kinder außerdem normalerweise über etwas sprechen, das sie wissen oder über etwas aus der unmittelbaren Umgebung, beziehen sich die Eltern im Allgemeinen ebenfalls auf Dinge, die die Kinder kennen oder sehen können. Es wäre auch wichtig, dies in der L2

⁵Slobin (1985) spricht hingegen von der „sprachschöpferischen Fähigkeit“ (*LMC: Language making capacity*), die aus einer Reihe von operativen Prinzipien besteht, die bereits vor der Erfahrung des Kindes mit der Sprache vorhanden sind. Diese Prinzipien werden auf die jeweilige kontextbezogene Sprache angewendet und die *LMC* erstellt eine Grundgrammatik für das Kind. Das Argument von Slobin besagt also, dass das Kind Strategien auf die Daten, mit denen es konfrontiert wird, anwendet und dann auf Grund dieser Daten die Prinzipien verallgemeinert.

zu fördern, vor allem die Interaktion in Bezug auf Dinge, die das Kind nicht nur kennt, sondern an denen es ein Interesse hat⁶.

Die Studien über die Sprache, mit der wir uns an Kinder wenden, hatten einen großen Einfluss auf ähnliche Studien über den Erwerb einer Zweitsprache. Unserer Meinung nach sollte die Sprache des Lehrers im zweisprachigen Klassenzimmer dieselben Funktionen haben, von denen Ferguson (1977) sprach: Kommunikation, Affektivität und Lehren der Sprache. Es scheint außerdem notwendig, eine vierte Funktion hinzuzufügen: die Funktion des Lehrens von Inhalten mittels einer Zweitsprache.

3.2. Die Lehrersprache

Sinclair und Brazil (1982) beschreiben die Handlungen der Lehrer mittels vier Kategorien: sprechen, kontrollieren, anregen und belohnen, welche in drei Bereichen angewendet werden: Inhalt, Organisation und Disziplin. Der Lehrer übernimmt also folgende Funktionen: erzeugen und erklären, korrigieren, den Sprachgebrauch fördern und loben.

Die Studie von Sinclair und Coulthard (1975) besteht in dem Vorschlag eines Modells zur Analyse des Diskurses im Klassenzimmer. Diese Studie konzentriert sich aber vor allem auf die Kategorisierung der Art der Sprache, die vom Lehrer verwendet wird. Die Autoren beschreiben den Diskurs im Klassenzimmer und beziehen sich dabei deutlich auf den Diskurs des Lehrers. Im Mittelpunkt des Diskurses des Lehrers steht das Erteilen von Anleitungen, das Liefern und das Fordern von Informationen. Eine andere Studie über die Sprache des Lehrers stammt von Barnes (1969), der die Auswirkungen untersucht, die der Gebrauch einer abstrakten Sprache seitens des Lehrers auf den Lernprozess der Kinder hat. Er unterscheidet vier Arten von Fragen im Diskurs des Lehrers: **faktische** [fáticas] Fragen (die Informationen benötigen), Überlegungsfragen (die über das Wie und Weshalb nachdenken), offene Fragen (mit denen keine Gründe angegeben werden müssen) und soziale Fragen (um die Klasse in der Hand zu behalten).

In all diesen Studien ist die Funktion des Lehrers ersichtlich, der die Kontrolle und die Beherrschung dessen, was im Klassenzimmer vorgeht, nicht verlieren darf und daher ebenfalls für die Interaktion verantwortlich ist. Trotz des Erscheinens neuer Kommunikationsmethoden – wie z.B. das Lernen mittels Aufgaben, bei dem der Schüler stärker in den Mittelpunkt rückt – wird die Kontrolle des Lehrers auch im

⁶ Es ist zu bemerken, dass sich die hier beschriebenen Merkmale auf die Praxis englischsprachiger Eltern der Mittelklasse beziehen, und dass bekannt ist, dass diese Merkmale bei Eltern verschiedener Kulturen unterschiedlich sind.

Diskurs des Lehrers in Zweitsprachen beobachtet, wie wir dies im nächsten Abschnitt zeigen werden.

3.3. Die Sprache des Lehrers im Klassenzimmer der L2.

Obwohl, wie wir bereits vorher erklärt haben, alle Theorien die Bedeutung des *Inputs* beim Erwerb einer Zweitsprache erkennen, unterscheiden sie sich ziemlich in Bezug darauf, wie wichtig den Theoretikern der Input erscheint. Die behavioristischen Theorien schlagen eine klare Beziehung zwischen *Input* und *Output* vor und argumentieren, dass der Erwerb einer Zweitsprache variiert werden kann, indem der *Input* manipuliert wird. Der Lernende wird als passives Element betrachtet. Die mentalistischen Theorien sehen den *Input* als eine Art aktivierendes Element, das die interne Verarbeitung der Sprache auslöst. Die interaktionistischen, kognitivistischen Theorien betrachten den Erwerb als Ergebnis aus der Interaktion zwischen dem linguistischen Kontext und den internen Mechanismen des Lernenden; während die interaktionistischen, sozialen Theorien die verbale Interaktion als besonders wichtiges Element für den Erwerb einer Zweitsprache betrachten.

Nachdem wir zur Schlussfolgerung gekommen sind, dass Variablen wie die Unterrichtsmethode nicht allein für den Lernprozess entscheidend sind, entstand ein großes Interesse an der Beobachtung der Lehrersprache.

Die Sprache des Lehrers unterscheidet sich allerdings stark von der Sprache, die der Erwachsene im Umgang mit dem Kind verwendet. Lieven (1994) zeigt, dass die Sprache des Erwachsenen voll mit Wortschatzfragen wie z.B. „*what's this*“ ist, deren Antwort bekannt ist, und die, auch wenn sie das Kind nicht sehr in den Mittelpunkt stellen, das Lernen von Wortschatz fördern. Hingegen kann sich die Sprache des Erwachsenen, wie die eines Lehrers für die Zweitsprache, nicht auf diese Art von Fragen beschränken. Lieven selbst spricht von der Notwendigkeit, dass die Sprache des Erwachsenen sich auf das Kind konzentriert, indem die linguistischen anfänglichen Schritte erweitert werden, und so dem Kind beim Sprechenlernen geholfen wird. Auf diese Weise werden dem Kind mehr semantische und syntaktische Informationen beigebracht.

Ovando und Collier (1998) weisen darauf hin, dass die Studien bezüglich der Sprache des Lehrers als Quelle des *Inputs* in der Zweitsprache sprachliche Modifikationen gefunden haben, die der Sprache, die wir im Umgang mit Kindern verwenden, ähnlich sind. Dies sind etwa Pausen, Gesten, vereinfachte Syntax, eingeschränkter Wortschatz, Wiederholungen und Umschreibungen, die Benutzung visueller Unterstützung und Fragen zur Vereinfachung des Verständnisses. Andererseits wurden zu den

spezifischen Merkmalen des Lehrers Fragen zur Bestätigung oder Erläuterung gezählt sowie die explizite Korrektur von Fehlern.

Ab den Studien über die Sprache im Umgang mit Ausländern wurde begonnen, sich besonders auf die Merkmale der Sprache zu konzentrieren, mit der man sich an Lernende einer Zweitsprache wendet. Die ersten Arbeiten, aber auch Studien über die Sprache, die wir im Umgang mit Kleinkindern verwenden, konzentrierten sich auf die lexikalischen, syntaktischen und phonologischen Aspekte. Bei Studien wie der von Hatch (1978) tritt die Beschreibung der Formen in den Hintergrund, dafür wird der Analyse der Anpassungen in der Konversation Wert beigemessen. Die Art der Daten variiert ebenfalls; für die Analyse der formalen Aspekte, wie der Elision und der Kopula reichte die Analyse des unidirektionalen Diskurses eines Muttersprachlers aus. Um die notwendigen Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache zu verstehen, beobachtet man jedoch, dass die Schüler nicht nur *Input* brauchen, sondern dieser auch verständlich sein muss. Später lenkten die Studien ihre Aufmerksamkeit auf den *Output* des Lernenden, um zu überprüfen, ob er als Quelle des verständlichen *Inputs* für andere Lernende dienen könnte. Schließlich sind Long und Porter (1985) zur Schlussfolgerung gekommen, dass Lernende mehr lernen, wenn sie mit anderen Lernenden sprechen, als mit Muttersprachlern, weil mehr „verhandelt“ wird und dies für den Spracherwerb förderlich ist (Doughty und Pica, 1986; Varonis und Gass, 1985; Pica, 1994). Auf Grund dieser Studien scheint es notwendig, die Studien über Kommunikationsstrategien mit den Studien über verständlichen *Input* zu integrieren, um einen besseren Überblick über den Erwerbprozess der L2 zu erlangen.

Die Forschungen, die bezüglich der Merkmale der Sprache des Lehrers der L2 durchgeführt wurden, stimmen mit den Ergebnissen der Analyse der Sprache des Lehrers der L1 überein: die Sprache des Lehrers bestimmt zwei Drittel des gesamten Diskurses und die Funktion teilt sich in Erklärungen, Fragen und Anleitungen auf, auf die die Schüler antworten (Chaudron, 1988). Die Lehrer sprechen mit den Schülern normalerweise langsamer, vor allem mit denjenigen, die mehr Schwierigkeiten aufweisen, und legen längere Pausen ein. Vom phonologischen Standpunkt her sprechen sie in einer höheren Tonhöhe, und die Aussprache ist deutlicher. Vom lexikalischen Standpunkt her ist das Verhältnis der Anzahl der Wörter der gleichen Klasse gegenüber der Gesamtanzahl (*type-token ratio*) kleiner. In Bezug auf die Syntax sind die Sätze normalerweise kürzer und weniger untergeordnete Sätze werden verwendet. Vom diskursiven Standpunkt her beantworten die Lehrer ihre eigenen Fragen und verwenden mehr Wiederholungen, vor allem bei Schülern der unteren Stufen. Es handelt sich also um einen *Input*, der einfacher (kürzere Äußerungen, weniger Komplexität in Bezug auf Syntax und Wortschatz), aber gleichzeitig auch aufwendiger ist (Wiederholungen, Synonyme, langsamer Diskurs, deutliche Aussprache, Betonungsakzente und rhetorische Figuren). Laut Chaudron (1988) zeichnet sich die Interaktion im Klassenzimmer durch zahlreiche Fragen zwecks einer

Erläuterung, Fragen zum Überprüfen des Verständnisses und Fragen, bei denen die Schüler Äußerungen vervollständigen sollen, aus.

Nunan und Lamb (1996) weisen darauf hin, dass explizite Anleitungen, d.h. jemandem verbal etwas vermitteln, das er noch nicht weiß, nicht die effizienteste Form des Lernens sind. Andere Formen der Sprache, mit denen Anleitungen gegeben werden, sind Methoden wie das Verweisen auf Modelle, das Benutzen von Auslassungen, das Zeigen und Erklärungen anhand von Beispielen. Wenn das Erteilen von Anleitungen als erste Aufgabe des Lehrers betrachtet wird, dann sind das Korrigieren von Fehlern und das *Feedback* die zweite Aufgabe. Im Gegensatz zu den Annahmen zu Zeiten der audiolingualen Methode, die besagten, dass die Schüler Fehler vermeiden sollten, werden heute Fehler als eine unvermeidliche Etappe im Lernprozess betrachtet. Das Bewusstwerden über einen Fehler und die spätere Berichtigung können dem Schüler Informationen über die Zielsprache geben. In der letzten Zeit entstand eine wichtige Bewegung, von den Ansätzen, die sich stärker auf den Lehrer konzentrieren, bis hin zu denen, die eher den Schüler in den Mittelpunkt stellen, wie das z.B. beim Lernen mittels Aufgaben oder bei der Lösung von Problemen der Fall ist.

3.3.1. Die formale und organisatorische Sprache des Lehrers

Nach Ellis (1984b) kann die Sprache des Lehrers analysiert werden, wenn dabei das pädagogische Ziel berücksichtigt wird: in Bezug auf die Inhalte der Lektion, in Bezug auf die Organisation der Lektion und der Schüler (organisatorische Sprache) und in Bezug auf den Gebrauch der Sprache zu persönlichen Zwecken (soziale Sprache).

Die Sprache des Lehrers weist beim Organisieren einen einfachen Wortschatz und Syntax auf, er wiederholt sich und unterstützt das Gesagte mit Gesten und der Intonation; der Schüler wird auf das mündliche Verständnis trainiert, indem die Praxis der Ableitung aus dem Kontext entwickelt wird; die Sprache erzeugt ebenfalls eine unmittelbare Reaktion der Schüler und beruht auf allgemeinen Kenntnissen zwischen dem Lehrer und den Schülern, enthält Anleitungen, Erläuterungen und Bitten um Information. Allwright (1984) beobachtet ebenfalls, dass die Interaktion, die aus der organisatorischen Sprache entsteht, ein Schlüsselement für eine maximale Nutzung der Lernchancen ist.

Der Gebrauch einer formalen Sprache seitens des Lehrers wurde als wichtigen Faktor beim Erwerb der L2 betrachtet. Genesee (1994) erklärt, dass der progressive Einsatz von Begrüßungen, Erregen von Aufmerksamkeit sowie eine konkrete Form, um eine Aktivität zu beginnen oder zu beenden, beim Erwerb einer Sprache mithelfen. Diese Art der Sprache ist nicht kreativ. Der Schüler speichert die Information, ohne sie zu analysieren, aber sie hilft ihm dabei herauszufinden und zu analysieren, wie eine

Sprache funktioniert. Auch Ausdrücke wie „*ok, now, come on,...*“ orientieren den Schüler während des Lernprozesses. Der Gebrauch dieser Formeln und Ausdrücke hilft ihm dabei, Vertrauen zu gewinnen, da er sich in den Interaktionen involviert fühlt, auch wenn er erst begrenzte Kenntnisse der Zweitsprache hat.

3.3.2. Die Beziehung zwischen der Quantität des *Inputs* und dem Erwerb einer Zweitsprache.

Es gibt Studien, die die enge Beziehung zwischen Quantität des *Inputs* und Erwerb einer Zweitsprache aufzeigen (Seliger, 1977; Wong-Fillmore, 1985). In der Studie von Wong-Fillmore (1985) wird beobachtet, dass nicht nur die Quantität des *Inputs*, sondern auch die Qualität einen Faktor darstellt, der das Lernen fördert. Ferner zeigt die Studie von Llinares García (2002) die Wichtigkeit der Qualität gemeinsam mit der Quantität, vor allem, wenn berücksichtigt wird, dass nicht so sehr der *Input* verständlich sein muss, sondern der *Input* einen *Output* bewirkt, der funktional reichhaltig ist, vor allem in Fällen, in denen der Kontakt mit der Fremdsprache geringer ist. Diese Studie spricht über die Notwendigkeit, Situationen zu schaffen, die die sprachliche Vielfalt fördern, und zwar vom funktionalen Gesichtspunkt aus, und die sich in einem anderen Kontext, z.B. bei größerem Kontakt mit dem *Input* vielleicht spontaner ergeben würden.

Ellis (1984b) legt eine Beziehung der notwendigen Bedingungen des *Inputs* für eine schnelle Entwicklung der Fremdsprache fest: Quantität des *Inputs*, Vertrautheit des Schülers mit dem Thema, Kommunikationsbedürfnis des Schülers in der Zweitsprache, erläuternden und bestätigenden Fragen ausgesetzt sein, Umschreibungen und Erklärungen. Laut Ellis gibt es noch keine ausreichende empirische Grundlage, es gibt theoretische Fundamente, die uns veranlassen zu glauben, dass ein Lernrahmen, der auf den vorher erwähnten Punkten basiert, zu einem guten Erwerb einer Zweitsprache führen würde.

Am Beispiel Spaniens, und zwar beim Lernen von Englisch als Fremdsprache, müssen Studien wie die von De la Serna und Salaberri erwähnt werden, die auf der Wichtigkeit des *Inputs* des Lehrers basieren und darauf, wie der Input den Erwerb der Fremdsprache beeinflusst. De la Serna (1990) stellt eine Korrelation zwischen dem Gebrauch der L2 durch den Lehrer zu organisatorischen, sozialen und persönlichen Zwecken und dem Lernprozess der Zweitsprache her. Die Studie von Salaberri (1997) besteht aus einer Analyse des Diskurses des Lehrers im Klassenzimmer der Grund- und der Sekundarstufe, und konzentriert sich darauf, wie dieser Diskurs in Verbindung mit Variablen wie z.B. den Aufgaben oder dem Niveau der Schüler variiert. Salaberri schließt seine Studie mit der Bedeutung der Analyse des Diskurses und der Konversation, damit an den Diskursmodellen gearbeitet werden kann, die zu einer Verbesserung des Unterrichts führen. Und zwar geschieht dies als Schritt, der vor der

Analyse des Diskurses der Schüler durchgeführt wird. Das stellt die Zentralachse unserer Studie dar. Sowohl die Arbeit von De la Serna als auch die von Salaberri weisen auf die Wichtigkeit des Diskurses des Lehrers beim Erwerb einer Zweitsprache hin. Die Studie von Linares García (2002) vervollständigt die vorher erwähnten Studien, da sie nicht nur mit Personen einer anderen Altersstufe arbeitet, nämlich mit Kindern im Vorschulalter, sondern sich eher auf die Analyse der Sprache des Schülers konzentriert, indem sie die Sprache des Lehrers analysiert und in wie weit diese sich auf die Sprache der Schüler auswirkt.

4. Schlussfolgerung

Die Erforschung der Auswirkungen des *Inputs* auf den Spracherwerb ist keine einfache Aufgabe. Im Fall der Studien über Zweitsprachen ist die Begrenzung des *Inputs* schwierig, mit dem der Lernende konfrontiert ist, da es verschiedene Quellen geben kann (nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch über Medien, bei Reisen in englischsprachige Länder, bei Situationen, in denen man am Arbeitsplatz in Kontakt mit der Sprache kommt usw. ...). Das Abgrenzen im Falle der Lernenden frühen Alters ist einfacher, wenn die Interventionsvariablen durch die Familie kontrolliert werden: wenn die Eltern mit den Kindern die Sprache üben, wenn sie den Kindern Fernsehsendungen auf Englisch zeigen usw. ...

Wir haben in diesem Kapitel gesehen, dass es verschiedene, manchmal sogar gegensätzliche Vorstellungen über den Einfluss des *Inputs* auf den Erwerb einer Sprache gibt. Auf Grund der Studien, die durchgeführt wurden, scheint es offensichtlich, wie wir schon vorher gesehen haben, dass der *Input* zu einem mehr oder weniger hohen Grad Einfluss auf verschiedene Aspekte der Sprache hat. Es ist jedoch klar, dass diesbezüglich noch viel geforscht werden muss. Unserer Meinung nach gibt es eine klare Beziehung zwischen dem *Input* und der funktionalen Entwicklung der L2. Der *Input* wird aber mit anderen Aspekten, wie dem Kommunikationsbedürfnis, das der Schüler beim Ausdrücken von bestimmten Bedeutungen aufweist, kombiniert. Unserer Meinung nach kann und soll der Lehrer die Verwendung der L2 durch den Schüler fördern, damit er zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem konkreten Kontext seine Bedürfnisse zum Ausdruck bringen und formulieren kann. Es gibt aber auch andere Faktoren, die mit dem *Input* kombiniert werden, wie die Variable der kognitiven Entwicklung jedes Schülers, die nicht einfach zu kontrollieren ist.

Wir haben außerdem beobachtet, dass die Forschungen über den *Input* und die Interaktion und deren Auswirkung auf die Sprachentwicklung sich auf den Erwerb von formalen Elementen konzentrieren, wobei sie von kommunikativen Kontexten ausgehen (Snow, 1988; Mackey, 1999 usw.). Im Fall von Lernenden in einem zweisprachigen Umfeld glauben wir, dass es sehr wichtig ist, sich auf die funktionalen Aspekte zu konzentrieren und darauf, wie die Entwicklung derselben in der Zweitsprache einen vorhergehenden Schritt darstellt, damit sich im Anschluss die formalen Elemente entwickeln. Bei den ersten Lernstufen muss gefördert werden, dass der Schüler die Sprache mit Zielen verwendet, die den Zielen beim Gebrauch der L1 ähneln: Dinge erfragen, über die eigene persönliche Welt sprechen, Sachen verlangen usw. Im Falle späterer Etappen, in denen die verschiedenen Fächer und Inhalte, die gelernt werden müssen, immer wichtiger werden, sollten die Schüler auch die Chance haben, aktiv teilzunehmen, indem sie Fragen stellen, an Diskussionen teilnehmen usw. Der Diskurs darf sich nicht auf die Fragen des Lehrers beschränken, der die

Kenntnisse der Schüler prüft, sowie auf die Antworten des Schülers und das negative oder positive *Feedback* des Lehrers (gemäß der typischen Struktur eines Diskurses im Klassenzimmer laut Sinclair und Coulthard, 1975). Interessant ist auch, dass der Lehrer dem Schüler Fragen stellt, deren Antwort er nicht kennt, so dass der Schüler zum Antworten motiviert wird.

Im Hinblick auf die Struktur des Diskurses im zweisprachigen Klassenzimmer glauben wir, dass der Diskurs im Klassenzimmer der Sekundarschule kontrollierter ablaufen sollte. Der Schüler muss die Begriffe gut kennen, die er braucht, um sich auf bestimmte Konzepte zu beziehen, die er lernen muss, da die Art des Lernens die des gleichzeitigen Lernens von Sprache und Inhalt ist. Auf der anderen Seite sollte im Fall von Schülern im frühen Alter ein Diskurs gefördert werden, der dem Diskurs gleicht, der zwischen dem Kind und den Personen entsteht, die es außerhalb der Schule umgeben (Eltern, Geschwister usw.).

Wir haben gesehen, wie der Lehrer die Interaktion im Klassenzimmer sowie im Falle der L1 wie auch bei der L2 dominiert. Hingegen ermöglicht der Erwachsene beim Erwerb der Muttersprache außerhalb des Klassenzimmers häufig, dass das Kind die Interaktion initiiert und der Erwachsene fördert die Interaktion, die auf dem vom Kind Gesagten basiert. Unserer Meinung nach sollte man diesen letzten Ansatz bei Zweitsprachen in der Vorschulerziehung unterstützen. Dabei muss besonders beachtet werden, dass es sich um einen Kontext handelt, der sich zwischen dem Leben des Kindes außerhalb des Klassenzimmers und dem anleitenden Kontext abspielt, der auf späterer Ebene das Klassenzimmer ist. Wir glauben jedoch, dass die Tatsache, dem Schüler zu erlauben, seine Meinung auszudrücken und relativ frei ein Gespräch zu initiieren, für spätere Schulstufen, wie der Sekundarstufe, durchaus positiv wäre, da es eine positive Haltung beim Lernen bestimmter Inhalte in der L2 fördern würde.

Wir sind überzeugt, dass die Prozesse Unterricht-Lernen interaktive Situationen sein müssen, bei denen die Erzieher den Schülern helfen, Wissen aufzubauen und sich persönlich und sozial zu entwickeln.

Bibliografie

Allwright, D. (1984): "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5, S. 156-171.

Barnes, D. (1969): "Language in the secondary classroom", in Barnes, D., Britton, J. und M. Torbe (Hrsg.): *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Books.

Beveridge, M. und C. Brierley (1982): "Classroom Constructs: an interpretative approach to young children's language", in Beveridge, M. (Hrsg.): *Children thinking through language*. London: Edward Arnold.

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.

Doughty, C. und T. Pica (1986): "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 20, S. 305-325.

Dulay, H. und M. Burt (1974): "Errors and strategies in child second language". *TESOL Quarterly*, vol. 8, No. 2, S. 129-136.

Ellis, R. (1984a): "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of wh-questions by children". *Applied Linguistics*, 5, S. 138-155.

Ellis, R. (1984b): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ferguson, C.A. (1977): "Baby talk as a simplified register, in Snow, C.E. und C.A. Ferguson (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Foster, S. (1990): *The Communicative Competence of Young Children*. New York: Longman.

Foster-Cohen, S. (1999): *An Introduction to Child Language Development*. London: longman.

Fotos, S.S. (1993): "Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction." *Applied Linguistics*, vol. 14, No. 4, S. 385-407.

Gass, S. M. und E. Varonis (1994): "Input, Interaction and Second Language Production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, S. 283-302.

Genesee, F. (1994): *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", in Hatch, E. (Hrsg.): *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.

Kess, J.F. (1992): *Psycholinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Larsen-Freeman, D. und M. Long (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Lieven, E.V.M. (1994) "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children", in Gallaway, C. und B.J. Richards (Hrsg.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llinares García, A. (2001): *La interacción lingüística en el aula de segundas lenguas en edades tempranas: análisis de un corpus desde una perspectiva funcional*. Nicht veröffentlichte Doktorarbeit.

Long, M. (1985): "Input and Second Language Acquisition Theory", in Gass, S. und C. Madden (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Long, M. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition.", in Ritchie, W.C. und T.K. Bhatia (Hrsg.): *Handbook of language acquisition: vol. 2. Second language acquisition*. New York: Academic Press.

Long, M. und P.A. Porter (1985): "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19, S. 207-28.

Mackey, A. (1999): "Input, Interaction and Second Language Development: An empirical study of question formation in ESL." *Studies in Second Language Acquisition*, vol 21, S. 557-587.

Monfort, M. und A. Juárez Sánchez (1996): *El niño que habla*. Madrid: Colección Educación Preescolar.

Nunan, D. und C. Lamb (1996): *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ovando, C.J. und V.P. Collier (1998): *Bilingual and ESL Classrooms*. New York: McGraw-Hill.

Pica, T. (1994): Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? In *Language Learning*, 44:3 (S. 493-527)

Salaberri, S. (1997): *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Doktorarbeit. Granada: Universidad de Granada.

Seliger, H. (1977): "Does Practice Make Perfect? A study of Interaction Patterns and L2 Competence", *Language Learning*, 27.2, S. 263-275.

Serna de la, P. (1990): *El uso del inglés en el aula por parte del profesor y su repercusión en el aprendizaje: estudio experimental*. Doktorarbeit. Murcia: Universidad de Murcia.

Sinclair, J. und D. Brazil (1982): *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. und M. Coulthard (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Slobin, D. (1985): "Crosslinguistic evidence for the language making capacity", in Slobin, D. (Hrsg.) *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 2: Theoretical Issues*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Snow, C. (1988): "Conversations with children", in Fletcher, P. und M. Garman (eds) *Language acquisition (2. Aufl.)* New York: Cambridge University Press.

Sokolov, J.L. und C. Snow (1994): "The changing role of negative evidence in theories of language development", in Gallaway, C. und B.J. Richards (Hrsg.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strong, M. (1983): "Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners". *TESOL Quarterly*, vol. 17, No. 2, S. 241-258.

Swain, M. (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass, S. und C. Madden (Hrsg.): *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Taylor, B.P. (1983): "Teaching ESL: Incorporating a communicative, student-centered component", in *TESOL Quarterly*, vol. 17, No.1, S. 69-88.

Varonis, E. und S.M. Gass (1985): "Miscommunication in native/non-native conversation." *Language in Society*, 14, S. 327-343.

Wells, G. (1986): *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

White, L. (1987): "Against comprehensible input." *Applied Linguistics*, 8, S. 95-110.

Wong Fillmore, L. (1985): "When does Teacher Talk Work as Input?", in Gass, S. und C. Madden (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.