

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Eva Burwitz-Melzer / Frank G. Königs /
Claudia Riemer (Hrsg.)

Lernen an allen Orten?

Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen
von Fremdsprachen

Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2015 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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

Internet: www.narr.de
E-Mail: info@narr.de

Druck und Bindung: M+W Druck GmbH, 35440 Linden
Printed in Germany

ISSN 0175-7776
ISBN 978-3-8233-6979-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Gabriele Blell: Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen	9
Eva Burwitz-Melzer: Lernorte in der Ganztagschule: Unterschiedliche Angebote zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz	19
Daniela Caspari: Schulisches und außerschulisches Lernen verbinden. Eine (alt-)bekannte Forderung als aktuelle Herausforderung	29
Bärbel Diehr: Schulen im Ausland – Lernorte für Lehramtstudierende moderner Fremdsprachen	38
Hermann Funk: Überlegungen zu Umgebungen und Szenarien des Lernens fremder Sprachen außerhalb des Kursraums	48
Wolfgang Hallet: Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive	60
Britta Hufeisen: Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort.	70
Friedrike Klippel: Lernorte und Ortswechsel	81
Frank G. Königs: Ortstermin. Beobachtungen zur Bedeutung der Lernorte für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen.	90
Uwe Koreik: Lernorte im Fremdsprachenunterricht aus der DaF-/DaZ-Perspektive	98
Jürgen Kurtz: Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte	106
Lutz Küster: Orte fremdsprachlichen Lernens im Schnittfeld didaktisch-methodischer und politischer Perspektiven	117

Michael K. Legutke: Vernetzte Lernorte	127
Christiane Lütge: Lernorte – Perspektiven zum „Wo und Wann“ im Fremdsprachenunterricht	136
Hélène Martinez: Gute Lernorte brauchen gute Lerner	143
Grit Melhorn: Orte für das Erlernen slawischer Sprachen	153
Franz-Joseph Meißner: Lernorte müssen auch Lernorte für Sprachlernkompetenz werden	163
Claudia Riemer: Lernorte und Fremd-/Zweitsprachenlernen – alles vernetzt oder entgrenzt?	172
Jörg Roche: Von kognitiven Lernorten	181
Dietmar Rösler: Die Herausforderung: Funktionale Erweiterung des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen durch indi- viduelles Lernen unterstützende Lernorte und gesellschaftlich organisierte Unterstützung des Lernens an ‚individualisierenden‘ Lernorten	192
Jutta Rymarczyk: Museen als außerschulische Lernorte	201
Lars Schmelter: Gelegenheiten nutzen (lernen). Der Lehr- und Lernort Klassenzimmer als Vorbereitung auf andere Lernorte und -gelegenheiten	211
Karin Vogt: Lernort Berufspraktikum: Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften.	221
Nicola Würffel: Hybride Lernortgestaltung als angemessene Lehr- und Lernform des modernen Fremdsprachenunterrichts?	229
Adressen der Beiträger und Herausgeber	239
Bisher erschienene Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz	243

Von kognitiven Lernorten

Jörg Roche

*Ein Käfig ging
einen Vogel suchen.*
Franz Kafka

1 Einleitung

Die Thematisierung von Lernorten im „methodisch-didaktischen“ Kontext legt eine Fokussierung auf (geo-)physikalische Aspekte nahe und demnach eine Betonung von „schulischen“ (manche sagen „eigentlichen“) und „außerschulischen“ (konsequenterweise dann „uneigentlichen“) Lernorten. Daraus lässt sich sodann eine Reihe von Fragestellungen ableiten, wie die nach der Steuerbarkeit außerschulischer Orte und Aktivitäten, nach der Integration außerschulischer Lernorte in die Strukturvermittlung schulisch-gesteuerten Unterrichts, nach den Übungsfrequenzen und -zyklen, nach der Nutzung von Medien, nach der Prüfbarkeit von Leistungen und vielem mehr. Für die systematische Diskussion der methodischen Planbarkeit ist es dabei hilfreich, wenn man sich an der Unterscheidung von Lernorten und Lernstandorten (Lütge in diesem Band), an der Bestimmung von Distanz und Nähe der Orte (Caspari in diesem Band) oder Dimensionen (Kurtz in diesem Band) orientieren kann. Nicht aus dem Auge verlieren sollte man bei der Thematik, dass die Orte eine relative Funktion haben. Entscheidend für einen effizienten Sprachenunterricht sind im Endeffekt die Faktoren der Kommunikation, mit denen sich die linguistische Pragmatik bevorzugt beschäftigt und die die Authentizität von Sprache und Kommunikation ausmachen. Viele andere methodische Fragen zu Orten relativieren sich damit oder bekommen eine andere Wertigkeit. Entscheidend für authentische Kommunikation (schriftlich oder mündlich) ist immer ein authentischer Kommunikationszweck („Redeanlass“ in der kommunikativen Didaktik), der zwischen Sprecher(n) und Hörer(n)/Leser(n) ausgehandelt wird. Der Kommunikationsort spielt dabei insofern eine bedeutende Rolle, weil diese Aus handlung auf bestimmte Räume und Orte beschränkt sein kann oder von ihr physisch oder mental beeinflusst ist. Ein großer Hör- oder Theatersaal verlangt so etwa nach einer bestimmten Stimmgewalt und -fokussierung, eine

Amtsstube nach bestimmten Textsorten und Diskursrollen und ein leerer Raum nach viel Imagination. Ein Küchentisch, Museum oder Flughafen führt aber nicht zwangsläufig auch zu einer bestimmten Sprache oder Sprache überhaupt. Aber diese und alle anderen Orte dieser Welt und der Cyberwelt können zu den produktivsten Kommunikations- und damit Lernorten werden. Die handlungs- und aufgabenbasierte Sprachendidaktik hat hierfür sowohl die theoretischen Grundlagen als auch viele praktische Beispiele und Konzepte für die Lehrerbildung geliefert (zusammengetragen u.a. in Roche et al. 2012, in Funk in diesem Band, in verschiedenen Bänden der Frühjahrskonferenz und zuletzt im Bereich der Vermittlung von Berufssprachen und im sprachsensiblen Unterricht sowie in Riedl/Schelten 2013, Dirschedl et al. 2011 und Riedl 2010). Der vorliegende Beitrag befasst sich mit verschiedenen Aspekten von Lernorten vor dem Hintergrund dieser pragmlinguistischen Grundlage. Damit will er, wie auch Hufeisen, Hallet, Koreik, Rymarczyk und andere in diesem Band, zu einer pragmlinguistischen und kulturaffinen (landeskundlichen) Öffnung der Perspektiven auf Unterricht und Schule beitragen.

2 Zur Verbreitung von Basisdomänen und Bildschemata

Orte, Räume und Raum spielen in der onto- und phylogenetischen Sprachentwicklung bekanntlich eine eminent wichtige Rolle, und zwar in Bezug auf physische und soziale Qualitäten. Das kann man zum Beispiel an den vielen Raum-, Distanz- und Richtungsmarkierungen (lexikalischen Einheiten) in Sprachen, an den räumlichen Metaphern beim Ausdruck der Zeit („Weihnachten steht vor der Tür“, „down the road“, „in 10 Minuten“, „vorübergehend“) und an der Bedeutung räumlicher Bildschemata für die Grammatik ablesen („Containment“, „Weg-Ziel“, „Grenzüberschreitung“, „Landmark-Trajector“). Räumliche Basisdomänen und Bildschemata sind dabei bemerkenswert sprachübergreifend, weil die Erfahrung von Räumen und Raum universell ist („oben-unten/auf-unter“, „vorne-hinten“, „neben“, „weitnah“). Nur die Besetzung der Bildschemata mit den entsprechenden Referenten (Quellendomänen im Sinne von Lakoff/Johnson 1980) und die Perspektivierung (etwa in Bezug auf Aspekt, Aktionsart oder Modus) variieren häufig zwischen Sprachkulturen (Linguakulturen). „Am Anfang/Ende eines Monats“ wird daher in einigen asiatischen Sprachen mit der Räumlichkeit von Körperteilen („Anfang“ = oben = „Kopf“; „Ende“ = unten = „Fuß“) assoziiert (Radden 2011) und ob eine Linguakultur räumliche Angaben an der Origo des Sprechers oder von Objekten ausrichtet und für bestimmte Ereignisse eine aktivische oder passivische Modalität wählt oder die Iterativität oder die Einzigartigkeit betont, wird von Sprachkulturen und

ihren Teilhabern unterschiedlich realisiert. Die (interkulturelle) Differenz der bildlichen Referenten zwischen Sprachen fassen Roche (2013) und Roche/Suner (2014) als „Transferdifferenz“. Die Bewältigung dieser Differenz durch die Lerner bezeichnet Danesi 2008 als „Conceptual Fluency“ („Konzeptuelle Kompetenz“). Strukturell lassen sich Lerner beim Erwerb fremder Sprachen zwar teilweise auch von den Eigenschaften ihrer Erstsprachen leiten, aber Carroll/Becker (1997) u.a. konnten überzeugend nachweisen, dass im Erwerb von räumlichen Strukturen auch die strukturellen Eigenschaften der Zielsprache von den Lernern früh berücksichtigt werden. Das zeigt sich etwa, wenn Lerner des Deutschen als Fremdsprache stärker auf Präfixe abheben, während für Lerner des Französischen als Fremdsprache die inhaltsstarken Verben eine höhere Salienz entwickeln.

Wenn Räumlichkeit in den Sprachen eine solch fundamentale Rolle spielt, darf es nicht verwundern, dass sie auch in anderen Bereichen der Kognition strukturierend wirkt und Orientierung schafft. Nicht ohne Grund rekurren Sprachen und ihre Sprecherinnen/Sprecher bei der Organisation und Navigation neuer Cyber-Welten auf etablierte Raummetaphern („Cyberspace, Chat-Räume, Foren, Einträge, Navigation, hoch- und runterladen“) und bei der Erfassung und Abbildung kognitiver Systeme auf „Mind Maps“ („charting new territory, terra incognita“) und ähnliches. Umso erstaunlicher ist, dass sich der traditionelle Fremdsprachenunterricht oft (unreflektiert) mit der Sterilität und Künstlichkeit von Lernorten (zum Beispiel Klassenzimmern) zufrieden gibt und weder das vorhandene physische noch das soziale Potenzial von Räumen erkennt, um über den Raum Sprachen und Kulturen zu erschließen, inklusive der „eigenen“. Neue Technologien (zur Erschließung von Cyber-Orten) und didaktische Erkenntnisse könnten dabei das Spektrum der Lernorte und Lerngelegenheiten wesentlich erweitern. Die Abbildung dieser räumlichen Vielfalt – und um die geht es im Endeffekt – geschieht im Kopf. Das heißt, der ultimative Lernort bleibt der Kopf des Lerners.

Man könnte meinen, dass es Orte gebe, die sich wegen der Möglichkeiten der unmittelbaren Erfahrbarkeit der Welt besser zum Sprachenlernen eignen (wie etwa Aufenthalte in der Zielkultur oder im Immersionsunterricht) als die oft von Sterilität geprägten Klassenzimmer, Sprachlabore und ähnliche Nicht-Orte. Wir wissen aber, dass Menschen in der Lage sind, auch an den ungewöhnlichsten Orten und zu den ungewöhnlichsten Zeiten Sprachen zu lernen (inklusive Gefängnisse und Kriegsgebiete). Unterschiedliche Faktoren spielen dabei bekanntlich eine Rolle. Entscheidend ist immer, wie die Lerner ihren kognitiven Lernort gestalten und ob beziehungsweise wie Curricula, Lehrmaterialien und Lehrkräfte diese Gestaltung unterstützen. Da zum Kennenlernen einer fremden Sprache und Kultur die Begegnung mit

ihnen gehört, sollten Lern- und Erfahrungsorte gleichzeitig authentische (durchaus auch fiktionale) interkulturelle Begegnungsorte sein. Zu den wichtigsten Ansätzen im Bereich des Vermittelns fremder Sprachen und Kulturen gehören – neben der handlungs- und aufgabenbasierten Didaktik – daher erstens die Erinnerungsorte-Didaktik und zweitens die Cyberspace-Didaktik.

3 Erinnerungsorte

Erinnerungsorte eignen sich aus kulturkonstruktivistischer und kulturrekonstruktiver Sicht in vielfacher Weise für den Landeskundeunterricht. Nicht nur wegen der Relevanz des Gegenstandes ‚Geschichte‘ für interkulturelle Begegnungen, wie etwa Koreik (2010), Roche/Webber (1995), Mog/Althaus (1992), Behal-Thomsen et al. (1993) festhalten. Sie eignen sich für die Sprach- und Kulturvermittlung, weil sie grundsätzlich alle Themen verschiedener Gedächtnisse repräsentieren, die für die Aktualisierung unterschiedlicher Perspektiven relevant sind. Damit geben sie Lernern viel Raum für die Behandlung und Artikulation ihrer eigenen Interessen und Sichtweisen (vgl. die Beiträge in Roche/Röhling 2014, Hallet und Koreik in diesem Band und Kaluza (2010) mit empirischen Befunden). Ort und Raum sind dabei nicht nur wörtlich zu verstehen, sondern haben als Symbol („Kristallisationskern“) eine identitätsstiftende Funktion für eine bestimmte Gruppe von Menschen. Ein Erinnerungsort ist demnach eine „bedeutungstragende Einheit, ideeller oder materieller Art, die durch menschlichen Willen oder durch das Werk der Zeiten zu einem symbolischen Element des Gedächtniserbes einer Gemeinschaft geworden ist.“ (Nora 1992, 20, übersetzt durch Robbe 2009, 16).

Mit den Erinnerungsorten wäre auch eine hervorragende Verortung einer lernerorientierten Literaturdidaktik gegeben, vor allem derjenigen, die sich mit Themen des Grenzgängertums und der Migration beschäftigt (Oliver 2013; Rösch 2008), Themen zu denen immer mehr Schülerinnen und Schüler autobiographischen Zugang haben (vgl. die Schreibwerkstätten von Autorinnen und Autoren, etwa im Bereich der Begleitförderung der Robert Bosch Stiftung zur Chamisso-Literatur (<http://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/index.html> und <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>). Landeskunde-didaktisch ertragreich scheint mir in diesem Kontext auch der kulturwissenschaftliche Ansatz der Transdifferenz, mit dem sich unterschiedliche physische und kognitive Orte fassen lassen (Kalscheuer 2005; Breinig/Lösch 2002).

4 Cyberspace und Hypertext

Einer der bestgeeigneten Orte zum Sprachenlernen ist Cyberspace. Hier spielt sich mehr und mehr unser tägliches Leben ab, oft sogar nur mit Sprache, also im Kopf. Umso erstaunlicher ist es, dass dieser endlose Lernort, in dem sich alle Sprachen und Kulturen der Welt treffen, bisher nicht stärker für die Sprach- und Kulturvermittlung genutzt wird. Vielleicht liegt es daran, dass dieser Ort keine Grenzen hat und daher manchen für die Vermittlung von Sprachen und Kulturen zu bedrohlich erscheint. Dass dieser Raum, trotz internationaler Standardisierung über die Technologie und die Software nicht kulturell und sprachlich steril ist, und wie sich das auf die Kommunikationsroutinen auswirkt, zeigen einige Studien zum Lernen und Kommunizieren in Cyberspace, zum Beispiel in Bezug auf kulturspezifische Erwartungshaltungen bei Öffentlichkeit und Privatheit in Lernsituationen (Reeder et al. 2004; Roche/Macfoyden 2004; Chase et al. 2002).

Im Sinne einer stärker kognitionswissenschaftlichen Ausrichtung der Vermittlung von Sprachen ist Cyberspace besonders relevant, weil an diesem Lernort unendlich viele Hypertexte generiert werden. Das heißt Texte, in denen eine fest vorgegebenen Verortung und die Reihenfolge verschiedener Text-Orte (Textteile, Textelemente, Textquellen) aufgehoben sind. Hypertexte sind keine klassisch linearen links-rechts oder rechts-links Produkte, sondern sie entstehen aus multiplen Verzweigungen von Textteilen unterschiedlicher Kodalität (visuell, sprachlich, auditiv) erst durch das räumlich flexible und dynamische Zutun des Nutzers/Lesers/Hörers. Ihre lokale Struktur lässt sich oft am besten in Mind Maps darstellen. Bemerkenswert ist, wie eingangs bereits skizziert, dass sich diese Räumlichkeit von Cyberspace wesentlich durch traditionelle Raummetaphern darstellen und kognitiv „navigieren“ lässt („Chat Room, Forum, Bibliothek, Archiv, Portal, eintreten, verlassen ...“).

Das oft angeführte Kriterium der Nichtlinearität erfasst die vermeintlichen Alleinstellungsmerkmale der elektronischen Gattung Hypertext in Bezug auf die Kognition jedoch nur ungenügend, da es gleichermaßen und unabhängig vom Medium für nichtelektronische und elektronische Textsorten wie Wörterbücher, Enzyklopädien, Konferenzprogramme, Fahrpläne, Kochbücher und andere Referenzmaterialien gilt. Diesen ursprünglich nichtelektronischen Textsorten, ihren modernen elektronischen Varianten und allen anderen Hypertexten ist gemeinsam, dass sie den Produktions- oder Prozesscharakter von Texten vom Produktcharakter klar zu trennen helfen. Hypertexte sind damit ein hervorragendes Mittel, um die kognitiven Prozesse der Textkonstitution deutlich sichtbar zu machen, weil sie für die

kognitive und physische Konstruktion die aktiven Auswahl-Entscheidungen des Lesers/Hörers oder Schreibers/Sprechers verlangen.

Lernteknisch interessant ist zudem, dass zwischen Hypertexten und wissensgenerierenden Prozessen eine Korrespondenz über die interpretierende Vernetzung von Strukturen besteht, da Wissen allgemein in vernetzten, nichtlinearen Strukturen organisiert ist. Jonassen (1986) spricht hier von ‚Web-Learning‘ in semantischen Netzen. So wie mentale Prozesse über flexible Vernetzungen ablaufen (Konnexionismus), stellen Hypertexte flexible vernetzte Strukturen dar, die erst durch kognitive Prozesse aktiviert werden müssen. Aus dieser Feststellung über strukturelle Ähnlichkeiten der Organisationsprinzipien von Wissen und Hypertexten ergibt sich die Hypothese der kognitiven Plausibilität. Sie besagt, dass Hypertexte so strukturiert sind oder sein sollten, wie die kognitiven Prozesse der Wissensgenerierung ablaufen. Die Hypothese stellt also eine kausale Beziehung von Kognition und Textualität her, aus der kognitiver Lernerfolg entstehe (Schulmeister 2007; siehe auch Rumelhart/McClelland 1986 zur Hypothese der selbstmodifizierenden Netzwerke). Damit qualifizieren sich elektronische Hypertexte als idealer Lernort zur Sichtbarmachung von Textualität und allgemeiner Organisationsprozesse des Wissens. Dies müsste eine genuine – und verstärkte – Aufgabe des Sprachenunterrichts sein oder werden.

5 Kognitive Sprachdidaktik

Angesichts der kognitiven Relevanz der Räumlichkeit für Lernorte scheint die kognitionswissenschaftlich basierte, kurz kognitive Sprachdidaktik für besonders fruchtbar (vergleiche hierzu auch die Erläuterungen und Illustrationen von Hufeisen in diesem Band).

Von besonderer Bedeutung für die Sprachvermittlung ist die Metaphorisierung, die Lakoff/Johnson (1980) in ihrem Buch ‚Metaphors we live by‘ bekanntlich als zentrales Werkzeug der menschlichen Kognition präsentieren. Metaphern gelten seither „im Kontext der Kognitionsforschung [als] Projektionen einer Quellendomäne (eines Konzeptes und seiner linguistischen Repräsentation) auf eine Zieldomäne“ (Roche 2013: 123). So finden sich im Deutschen Ausdrücke wie die „Kanzlerin ist wohl auf/am Boden zerstört/down“, bei denen die physische Raumerfahrung von Vertikalität als Orientierungsrahmen für den metaphorischen Ausdruck der Kategorien ‚gut‘ und ‚schlecht‘ genutzt wird. Genauso wie das Lexikon greift auch die Grammatik auf konkrete Konzepte zurück, um ihre Symbolik zu entwickeln (vergleiche Roche 2014; Littlemore 2009). Alle konkreten Erfahrungen sind direkt aus der Wahrnehmung der Welt als rekurrente Muster abgeleitet und werden im Bereich der kognitiven Linguistik als Bildschemata

bezeichnet (vergleiche Oakley 2007; Grady 2005; Johnson 2005). Nach Oakley (2007) unterscheiden sich diese Bildschemata von einfachen mentalen Bildern dadurch, dass sie ganze Vorgänge strukturieren und in schematisierter Form als Abstraktionen in unseren Gehirnen gespeichert sind.

Aus dem Aspekt der engen Verbindung von Sprache und Kognition lassen sich viele Konsequenzen für die Sprachlehrforschung ableiten. Erstens bietet die Erklärung von Grammatik anhand von konkreten Erfahrungen (auch im Zusammenhang mit Orten) einen qualitativ neuen Zugang zu den scheinbar abstrakten Strukturen der Grammatik, denn dabei wird auf bereits vorhandenem (nicht)sprachlichem Wissen aufgebaut und damit die subjektive Plausibilität des Lernens gefördert. Dies ist die Grundlage jeder praxisrelevanten Sprachreflexion. Die Darstellung der Kasuszuordnung (Dativ oder Akkusativ bei den Wechselpräpositionen) im Deutschen ist ein mittlerweile gut dokumentiertes Beispiel dafür, welche Rolle Räume und Orte bei der Transparentmachung der Grammatik spielen können (Roche/Suner 2014; Grass 2013; Scheller 2008; Plieger 2006). Zweitens können damit viele Bereiche der Sprache, die bisher als Ausnahmen von in sich geschlossenen grammatischen Regeln galten, besser als Teile eines prototypischen Netzwerkes von Bildschemata und Konzepten erklärt werden (vergleiche Müller 2010). Vor diesem Hintergrund erscheint die Aufgabe des Lerners etwas leichter, eine konzeptuelle Integration und Kategorisierung der vielen Äußerungen aus dem stark variierenden Input authentischer Kommunikation vornehmen zu müssen. Drittens können grammatische Strukturen ähnlich wie der Wortschatz als polysemische Netzwerke mit unterschiedlichen Bedeutungen betrachtet werden (vergleiche Evans/Green 2006; Evans/Tyler 2005). Demnach sollte sich der fortschreitende Sprachenerwerb in einer Ausdifferenzierung und zunehmenden Erweiterung des polysemischen Netzwerkes niederschlagen.

Das reine Drillen grammatischer Strukturen führt in der Regel nicht zuletzt deswegen nur zu kurzfristigen Lerneffekten und einem hohen Motivationsverlust, weil es für die vermittelten Grammatikstrukturen keine für den Lerner nachvollziehbaren Orte gibt. Es handelt sich also meistens um träges und abstraktes Wissen über Grammatikstrukturen, das abgekoppelt von Semantik und Funktion memoriert werden soll.

6 Außerschulische Lernorte

Folgt man den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, der kognitiven Linguistik und der kognitiven Sprachdidaktik, dann stellt sich die Frage nach den außerschulischen Lernorten eigentlich weniger kafkaesk: Die Sprache ist in erster Linie Manifestation und Produzent von Lebenserfahrung

und Wissen. Daher verläuft auch der Erwerb von Sprache am besten inzidentell in authentischen Handlungssituationen, das heißt an außerschulischen Lernorten. Der Unterricht steht also vor einer viel größeren Herausforderung, nämlich der Herstellung möglichst authentischer Kommunikationsbedingungen. Viele Herausforderungen an die Motivation der Lerner und die Progression des Erwerbs im schulischen Sprachunterricht ließen sich so relativ elegant lösen. Der inzidentelle Spracherwerb verlangt vor allem subtilere Betreuungs- und Mentorenfunktionen als der Unterricht.

Häufig besteht dort allerdings ein (von Lernern nicht immer erkannt) Bedarf an strukturellen und situationsadäquaten Kommunikationskompetenzen. Hierzu gehören vor allem Strukturkenntnisse und kommunikative Kompetenzen im Bereich der Schrift- und Bildungssprache, die im „Alltagsgeschäft“, vor allem im multilingualen familiären Erwerbskontext, leicht übersehen werden. Hier bedarf es primär einer transparenten und nachhaltigen Vermittlung von grammatischen, textuellen und variationslinguistischen Kenntnissen sowie einer systematischen Vermittlung von Kenntnissen und einer Hinführung zu Kompetenzen der schriftsprachlichen Kommunikation. Je nach Zielgruppe sind dies derzeit vor allem bildungssprachliche, berufssprachliche oder wissenschaftssprachliche Kompetenzen.

Wenn man also von Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts sprechen will, dann ließen sich fünf Aspekte nennen, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen: 1. Die Herstellung und Vermittlung von Transparenz in den sprachlichen Strukturen im Sinne der kognitiven Linguistik und Didaktik. 2. Die Nachhaltigkeit des Spracherwerbs durch aufgaben- und handlungsbasierte Didaktiken. 3. Die Integration des sprachlichen und nicht-sprachlichen Vorwissens der Lerner (Fachwissen, Fachsprachen, Mehrsprachigkeit) und die Entwicklung nicht-segregativer Verfahren der Kompetenzvermittlung für sogenannte „Muttersprachler“ und „Nicht-Muttersprachler“. 4. Die Schaffung von interkultureller Authentizität. Dafür aber bedarf es 5. auch des entsprechend sensibilisierten, geschulten und mutigen Lehrpersonals, das hierfür im Unterricht die Weichen stellt und die Berufspraktiker, Bildungspolitiker und bestenfalls auch die Gesellschaft kompetent beraten kann. Auch hierfür besteht an unterschiedlichen Orten ein großer (Nachhol-)Bedarf.

Literatur

Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.) (2005): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Theorie der Transdifferenz*. Frankfurt am Main: Campus.

- Becker, Angelika/Carroll, Mary (1997): *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Behal-Thomsen, Heink/Lundquist-Mog, Angelika/Mog, Paul (1993): *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin: Langenscheidt.
- Brdar, Mario/Omazic, Marija/Pavicic Takac, Visnja/Gradecak-Erdeljic, Tanja/Buljan, Gabrijela (Hrsg.): *Space and Time in Language*. Frankfurt: Lang.
- Breinig, Helmbrecht u.a. (Hrsg.) (2002): *Multiculturalism in Contemporary Societies. Perspectives on Difference and Transdifference*. Erlangen: Universitätsbund
- Breinig, Helmbrecht/Lösch, Klaus (2002): „Introduction: Difference and Transdifference“. In: Breinig et al. (Hrsg.), 11-36.
- Breinig, Helmbrecht/Gebhardt, Jürgen/Lösch, Klaus (Hrsg.) (2002): *Multiculturalism in Contemporary Societies. Perspectives on Difference and Transdifference*. Erlangen: Universitätsbund, 11-36.
- Caspari, Daniela (in diesem Band): „Schulisches und außerschulisches Lernen verbinden. Eine (alt-)bekannte Forderung als aktuelle Herausforderung“, 29-37.
- Chase, Mackie/Macfoyden, Leah/Reeder, Kenneth/Roche, Jörg (2002): „Intercultural challenges in networked learning. Hard technologies meet soft skills“. In: *First Monday* 7 (8), 34-37.
- Danesi, Marcel (2008): „Conceptual errors in second-language learning“. In: de Knop/Rycker (Hrsg.), 231-256.
- de Knop/Rycker (Hrsg.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: de Gruyter.
- Dirschedl, Carlo (2011): *Berufsdeutsch*. Cornelsen: Berlin.
- Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*. New York: Erlbaum.
- Evans, Vyvyan/Tyler, Andrea (2005): „Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the English prepositions of verticality“. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 5 (2), 11-42.
- Funk, Hermann (in diesem Band): „Überlegungen zu Umgebungen und Szenarien des Lernens fremder Sprachen außerhalb des Kursraums“, 48-59.
- Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Herbert (Hrsg.) (2007): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Grady, Joseph (2005): „Image schemas and perception. Refining a definition“. In: Hampe/Grady (Hrsg.), 35-56.
- Grass, Anja (2013): „Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (1), 62-71.
- Hallet, Wolfgang (in diesem Band): „Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive“, 60-69.
- Hampe, Beate/Grady, Joseph (Hrsg.) (2005): *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin: de Gruyter.

- Hufeisen, Britta (in diesem Band): „Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort.“, 70-80.
- Johnson, Mark (2005): „The philosophical significance of image schemas“. In: Hampe/Grady (Hrsg.), 15-34.
- Jonassen, David (1986): „Hypertext Principles for Text and Courseware Design“. In: *Educational Psychologist* 21 (4), 269-292.
- Kalscheuer, Britta (2005): „Die raum-zeitliche Ordnung des Transdifferenzen“. In: Allolio-Näcke/Kalscheuer/Manzeschke (Hrsg.), 68-85.
- Kaluza, Manfred (2010): „... dass es Menschen gibt... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. Einfordern,...“. Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2), 25-42.
- Koreik, Uwe (2010): „Landeskundliche Gegenstände: Geschichte“. In: Krumm/Fandrych/Riemer/Hufeisen (Hrsg.), 1477-1482.
- Koreik, Uwe (in diesem Band): „Lernorte im Fremdsprachenunterricht aus der DaF-/DaZ-Perspektive“, 98-105.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Riemer, Claudia/Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Kurtz, Jürgen (in diesem Band): „Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte“, 106-116.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Littlemore, Jeannette (2009): *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, Jeannette/Taylor, John (Hrsg.) (2014): *The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*. New York: Bloomsbury.
- Lütge, Christiane (in diesem Band): „Lernorte – Perspektiven zum „Wo und Wann“ im Fremdsprachenunterricht“, 136-142.
- Mog, Paul/Althaus, Hans-Joachim (1992): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller, Andreas (2010): *Grammatiktheorie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1992): *Lieux de Mémoire. Vol III: La France*. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre (1992): „Comment écrire l’histoire de France?“ In: Nora (Hrsg.), 1-32.
- Plieger, Petra (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit.
- Oakley, Todd (2007): „Image schemas“. In: Geeraerts/Cuyckens (Hrsg.) 214-235.
- Oliver, José (2013): *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Radden, Günter (2011): „Spatial time in the west and the east“. In: Brdar (Hrsg.), 1-40.

- Reeder, Kenneth/Macfoyden, Leah/Roche, Jörg/Chase, Mackie (2004): „Negotiating cultures in cyberspace. Participation patterns and problematics“. In: *Language Learning & Technology* 8 (2), 88-105.
- Riedl, Alfred (2010): *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013): *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz.
- Robbe, Tilmann (2009): *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Unipress.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2014): „Language Acquisition and Language Pedagogy“. In: Littlemore/Taylor (Hrsg.), 325-351.
- Roche, Jörg/Macfoyden, Leah (2004): *Communicating Across Cultures in Cyberspace*. Hamburg: Lit.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Berlin: Lit.
- Roche, Jörg/Röhling, Jürgen (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roche, Jörg/Suñer Muñoz, Ferran (2014): „Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 119-145.
- Roche, Jörg/Webber, Mark Joel (1995): *Für- und Widersprüche. Ein integriertes Text-Buch für Colleges und Universitäten*. New Haven: Yale University Press.
- Rösch, Heidi (2008): „Deutsche Sprache – gute Sprache“. *Migrationsliteratur und Ihre Didaktik*. In: Thielking (Hrsg.), 151-169.
- Rumelhart, David/McClelland, James (1986): *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2: Psychological and Biological Models*. Cambridge: MIT Press.
- Scheller, Julija (2008): „Grammatik, Kognition und Imagination“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (2), 1-8.
- Schulmeister, Rolf (2007): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*. München: Oldenburg.
- Thielking, Sigrid (Hrsg.) (2008): *Lesevermögen, Lesen in allen Lebenslagen*. Frankfurt: Lang.