

X. Sprachen lehren: Zielsetzungen und Methoden

101. Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts

1. Einleitung
2. Der Stellenwert des Faktors „Lehren“ im Selbstverständnis des Faches
3. Modellierung des Lehrprozesses
4. Die Erforschung des Faktors „Lehren“
5. Die Sicherung der Lehrqualität
6. Ausblick
7. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Lehren ist ein Sammelbegriff, unter dem all das gefasst werden kann, was die gezielte Steuerung von Lernprozessen betrifft. Dazu gehören die gesellschaftlichen Bedingungen und Institutionen, die Lehren veranlassen, vorschreiben und veranstalten, also Schul- und Unterrichtsgesetze, Schulen, Hochschulen, Volkshochschulen usw. (vgl. Art. 11–16), dazu gehören die das Lehren steuernden Richtlinien, Curricula und Lehrpläne (vgl. Art. 102), dazu gehören dann insbesondere die für das Lehren zuständigen Personen, außer den Lehrenden selbst (vgl. Art. 148) die Schulleiter, (Schul-)Inspektoren, eventuell auch die Eltern. Mit *Lehren* ist also nicht nur *ein* Faktor im Rahmen der unterrichtlichen Faktorenkomplexion gemeint, es ist vielmehr ein Bündel aus institutionellen, fachlichen und personalen Faktoren angesprochen. Gleichzeitig wird die Bezeichnung „Lehren“ (im engeren Sinne) benutzt, wenn gezielt der *Prozess* des Unterrichts gemeint ist, wobei dann insbesondere die Lehrperspektive, also das, was der oder die Lehrende veranlasst, steuert etc., in den Blick kommt (vgl. Bausch et al. 1986). In diesem Sinne steht Lehren für Instruktion und Unterricht, wobei dann wiederum die Lehrpersonen, die Unterrichts- oder Lehrmethoden (Art. 104) und die Lehrmaterialien (Art. 136; 137) als konkrete Steuerungsfaktoren ins Zentrum rücken.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf das Lehren im Bereich des Deutschen als Fremdsprache, während Art. 119 den Faktor Lehren im Bedingungsgefüge des Deutschen als Zweitsprache behandelt – dabei ist klar, dass sich die Bereiche überlappen und viele Lehrkräfte und Institutionen in beiden Praxisfeldern aktiv sind (vgl. auch Art. 1 und 13–16).

Wenn vom Lehren des Deutschen als Fremdsprache die Rede ist, schwingt die Vielfalt dieser Dimensionen und Faktoren immer mit, auch wenn durchweg „Lehren im engeren Sinne“ (der Unterrichtsprozess) im Zentrum der jeweiligen Überlegungen und Untersuchungen steht. Die von Mackey (1965) vorgelegte Analyse stellt einen frühen Versuch dar, systematisch alle relevanten Faktoren des Unterrichtsprozesses einzubeziehen, wobei

er sie zu Faktorenbündeln (Sprache, Methode, Lehrprozess) zusammenfasst. Stern (1983) knüpft daran an, ordnet die einzelnen Faktorenbündel zentralen zu Grunde liegenden theoretischen Prämissen zu und versucht eine Bestandsaufnahme vorliegender Forschung; er unterscheidet *concepts of language*, *concepts of society*, *concepts of language learning* und *concepts of language teaching* als den Lehrprozess strukturierende Dimensionen. Mit dem Analyse- und Planungsmodell der „Berliner Schule“ (Heimann, Otto und Schulz 1965) liegt für den deutschen Sprachraum ein einflussreiches pädagogisches Modell für die Analyse der Einflussfaktoren des Lehrens vor, das Achtenhagen (1969) für den Fremdsprachenunterricht adaptiert hat (vgl. Abschnitt 3). Unter Forschungsaspekten setzt sich Königs (1983) mit der Vielfalt der Faktoren des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses auseinander, wobei er darauf hinweist, dass der Stand der Forschung eine detaillierte Kenntnis *aller* relevanten Faktoren nicht erlaube, daher je nach Forschungsperspektive unterschiedliche Faktoren in den Blick zu nehmen, aber auch immer wieder an das Problemfeld „in seiner Gesamtheit“ rückzubinden seien (Königs 1983: 3). Die Kapitel X–XV des vorliegenden Bandes entfalten die Vielschichtigkeit der Lehrperspektive im Einzelnen. Einleitend wird an dieser Stelle eine Ortsbestimmung der Lehrperspektive im Kontext der anderen zentralen Faktorenbereiche des Lehrens und Lernens von Deutsch als fremder Sprache versucht.

2. Der Stellenwert des Faktors „Lehren“ im Selbstverständnis des Faches

In der Kontroverse um die Struktur des Faches Deutsch als Fremdsprache (vgl. Art. 1 und 2) werden im Zusammenhang mit dem Lehren immer wieder die folgenden Akzente als alternative Orientierungen des Faches hervorgehoben: Sprache vs. Lehren/Lernen und Lehren vs. Lernen.

2.1. Sprach- vs. Lehrperspektive

Der Faktor „Sprache“ und der Faktor „Lehren“ werden insbesondere aus fachwissenschaftlicher Sicht als alternative strukturbildende Momente gesehen. Da es im Unterricht um die Vermittlung der deutschen Sprache gehe, sei diese – so die Position z. B. bei Glück (1998) – der Kern des Faches. Das Lehren, die didaktische Perspektive, ergibt sich aus der Sicht der Fachwissenschaften im Anschluss an eine fachliche Durchdringung des Gegenstandsbereiches quasi von selbst: „Kein seriöser Sprachwissenschaftler kann annehmen,“ schreibt Glück, „daß beispielsweise die Tempusmorphologie des deutschen (...) Verbs von der Frage berührt ist, wie (und ob) das Deutsche (...) von Sprechern anderer Sprachen erworben wird.“ (1998: 5). Aus einer Lehrperspektive spielen Auswahl und Anordnung der sprachlichen Mittel je nach Lerngruppe, Lernziel und Lernort durchaus eine Rolle: Was von der Tempusmorphologie in einer didaktischen Grammatik, in einem Lehrbuch auftaucht, wie die Erläuterungen und Übungen aussehen, ob dabei kontrastiv oder metasprachlich gearbeitet werden kann, das sind zentrale Fragestellungen unter dem Aspekt des Lehrens. Die Sprachlehrforschung hat daher stets die Gleichgewichtigkeit der Faktoren „Lehren“ und „Sprache“ in der Untersuchung des unterricht-

lich gesteuerten Lehrens und Lernens von Fremdsprachen betont (vgl. Bausch und Krumm 1995).

Die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache hat ihre Ursprünge in der Unterrichtspraxis, in der Suche nach für das Unterrichten der deutschen Sprache optimalen Lehrverfahren, qualifizierten Lehrkräften und geeigneten Lehrmaterialien. Die Lehrperspektive gehört zu den konstitutiven Merkmalen des Faches – aus ihr richten sich Fragestellungen an die Sprache als Lehr- und Lernobjekt. Viele Entwicklungen in der modernen Sprachwissenschaft verdanken sich Fragen aus dieser Lehrperspektive: die kontrastive und die Fehlerlinguistik zum Beispiel (vgl. Art. 52 und 118). Lehren stellt daher für das Fach Deutsch als Fremdsprache eines der zentralen Forschungs- und Ausbildungsfelder dar, wird gelegentlich sogar als das dominante Strukturprinzip des Faches betrachtet, was natürlich auch eine einseitige Perspektive ist. Lehren von Sprache unterscheidet sich grundsätzlich vom Lehren in sog. Sachfächern, ist doch im Sprachunterricht die Sprache in spezifischer Weise grundlegend: als Lerngegenstand und als Unterrichtssprache zugleich. Im Fach Deutsch als Fremdsprache kommen, was den Faktor Sprache betrifft, zwei spezifische Merkmale hinzu: Viele der Lehrenden sind selbst keine Muttersprachler des Deutschen, sondern unterrichten eine auch für sie fremde Sprache oder aber, im Falle der Muttersprachler, sie unterrichten ihre Muttersprache als eine Fremdsprache, ohne diesen Beruf gelernt zu haben, so als ob allein die Tatsache des Sprachkönnens auch für das Sprachlehren qualifiziere. Das zweite betrifft die Lernsituation: sie ist dadurch charakterisiert, dass der Deutschunterricht, von Grenznachbarschaften zum deutschen Sprachraum abgesehen, nicht auf einen nennenswerten außerunterrichtlichen Sprachgebrauch zurückgreifen kann und Lehrende deshalb sehr gezielt und teilweise aufwendig direkte Sprachkontakte herstellen müssen (zu den Chancen, die das Internet hier eröffnet, vgl. Art. 138).

2.2. Lehrperspektive vs. Lernperspektive

Der Lehrperspektive wird häufig die Lernperspektive gegenübergestellt. Insbesondere die Zweitspracherwerbsforschung (vgl. 85 und 86) ging – gestützt auf Krashens Unterscheidung von *learning* (Lernen) und *acquisition* (Erwerben) – zunächst davon aus, dass unterrichtliches Sprachenlernen für den Erwerb fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit nicht viel beitragen könne und daher dem ‚ungesteuerten Spracherwerb‘ nachbilden müsse (vgl. Krashen 1981, Krashen und Terrell 1988); Clahsen, Meisel und Pieneemann (1983) betonen – allerdings mit besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs von Arbeitsmigranten, also einer Zweitspracherwerbssituation – „die sehr begrenzten Möglichkeiten“ unterrichtlicher Sprachvermittlung (Clahsen, Meisel und Pieneemann 1983: 3). Insbesondere kognitionspsychologische Erkenntnisse bestärken seit Beginn der 1990er Jahre die Position, nach der integrierte Wissens- und Könnens-Modelle, die ein In- und Miteinander von gesteuertem Lehren und möglichst authentischem Input erfordern, Sprachfähigkeit in einer Fremdsprache angemessen beschreiben und modellieren können (vgl. Tönshoff 1992, Kap.4 und 8).

Wenn seit den 1990er Jahren von einem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen die Rede ist, so ist damit nicht eine psycholinguistische, sondern eine sprachdidaktische Wende gemeint, die Lehren als eine „Dienstleistung“ für Lernen sieht: Es geht darum, die Lernenden mit ihren Lernerfahrungen, insbesondere auch den schon vorhandenen

Sprachlernerfahrungen, zum Ausgangspunkt der Vermittlung zu machen und den Unterricht nicht nur am Bedarf (der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen), sondern auch an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren. Angesichts zunehmender Heterogenität der Lerngruppen zielt diese Erkenntnis sowohl auf eine stärkere Diversifizierung des Sprachenangebots als auch auf eine innere Differenzierung im Unterricht (vgl. Krumm 2003).

Auch die Bildungspolitik hat eine solche Wende weg vom Lehren und hin zum Lernen vollzogen, indem das, was Lernende *können* sollen, strukturierendes Prinzip des Unterrichts und der Leistungsmessung wird, nicht mehr das, was Lehrer lehren. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) liefert hierzu mit den Kann-Beschreibungen die Grundlagen, die Umsetzung erfolgt in der Regel in sog. Bildungsstandards, die die (Mindest)Anforderungen für das formulieren, was die Lernenden am Ende des Lernprozesses beherrschen sollen. Allerdings ist in der praktischen Umsetzung deutlich geworden, dass das, was der Referenzrahmen als offenes Instrument zur Orientierung des Lernens und Lehrens entwickelt hat, zunehmend auf Abprüfbares reduziert und lediglich als Messlatte für Prüfungen genutzt wird, so dass eine Standardisierung einsetzt, die Erkenntnisse über Heterogenität, Diversifizierung und Differenzierung negiert (vgl. Krumm 2005). Wenn alle Lernenden in der gleichen Lernzeit die gleichen Standards erreichen sollen, wenn das Können (der *Outcome*) die einzige Orientierungsgröße für die Organisation von Lernprozessen wird, dann werden die Chancen des Sprachunterrichts, auch nicht standardisierbare Ziele zu verfolgen, insbesondere die persönlichkeitsbildenden, interkulturellen und ästhetischen Dimensionen des Sprachunterrichts in Frage gestellt und Lehren ausschließlich auf die Erreichung vorgegebener Ziele verkürzt (vgl. Bausch u. a. 2005). Hinzu kommt, dass in den Bildungsstandards zwar in der Regel formuliert wird, was die Lernenden können sollen, nicht formuliert werden dagegen Standards für die Bedingungen (z. B. die Lehrqualifikationen), unter denen das gefordert werden kann.

2.3. Die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes

Die Isolierung einzelner Elemente wie z. B. des Lehrens gegenüber dem Lernen oder des Faktors Sprache ist aus forschungsmethodischer Hinsicht oder, um gezielt einzelne Elemente in der Ausbildung zu vermitteln, gelegentlich notwendig, verkürzt jedoch gleichzeitig die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens und bedarf der Rückbeziehung auf den „Gesamtvorgang Unterricht“ (vgl. Königs 1983: 17–19). Je nach Betrachtungsweise kommen dabei unterschiedliche Disziplinen und forschungsmethodische Zugriffe ins Spiel: die Erziehungswissenschaft betrachtet *Lehren* zum Beispiel unter institutionellen Gesichtspunkten und rückt damit die Bildungseinrichtungen, die gesellschaftliche Legitimation von Unterricht und die institutionell festgelegten Rollen der Lehrenden (im Kontrast zu denen der Lernenden, der Eltern, der Bildungsverwaltung etc.) in den Mittelpunkt, sie akzentuiert den Lehrprozess, die Lehrziele, Lehrmethoden und Resultate. Bei der Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien, bei der Frage der Sozialformen des Unterrichts u. ä. sind daher erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse mit zu berücksichtigen (vgl. Meyer 1995). Die Sprach- und Lernpsychologie betrachten den Lehrprozess unter dem Aspekt des Ermöglichens oder Verhinderns von Kommunikationschancen. Die Kommunikationswissenschaft analysiert Lehren und Lernen als For-

men institutioneller Kommunikation, in der die Kommunikationsrollen und -chancen durch die Lehr-Lernsituation vorgeprägt sind. Die Sprachwissenschaft schließlich trägt unter der Lehrperspektive zu einer Analyse der sprachlichen Gegenstände im Hinblick auf Lehren und Lernen bei: etwa unter dem Aspekt der didaktischen Grammatik (vgl. Art. 17 und 112), der Lehr- und Lernschwierigkeiten der deutschen Sprache im Kontrast zu den Erstsprachen der Lernenden (Art. 52). Damit ist nicht gesagt, dass für das Lehren von Deutsch als Fremdsprache Erkenntnisse anderer Disziplinen einfach übernommen werden können. Unter den Bedingungen des fremdsprachlichen Lehr-Lernprozesses sind sie vielmehr auf ihre Gültigkeit zu überprüfen. Das heißt aber auch: Die Lehrperspektive erfordert durchweg eine interdisziplinäre Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache.

3. Modellierung des Lehrprozesses

Im Mittelpunkt des Faches Deutsch als Fremdsprache steht das Lehren vor allem dann, wenn es um die Planung von Unterricht, die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien und die Ausbildung von Lehrenden geht (vgl. Art. 102; 103; 136; 148–150). Sprachdidaktik hat sich lange als „Planungswissenschaft“ verstanden und Modelle der Unterrichtsplanung entwickelt, die eine zielgerichtete Durchführung und Evaluation des Unterrichts erlauben. In diesem Sinne wurden – in Anlehnung an frühe geisteswissenschaftliche Überlegungen zur Denkentwicklung etwa bei Comenius oder Herbart (vgl. hierzu im einzelnen Meyer 1987, Bd. I, Lektion 4) – sogenannte Stufen- oder Phasenschemata entwickelt, mit denen der Unterrichtsgang strukturiert werden kann. In dieser Tradition steht Zimmermann, wenn er ein „Lehrphasenmodell“ für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht entwirft und damit begründet, es solle Antworten geben „auf die Frage, wie im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden sollte, damit Schüler möglichst effektiv lernen“ (Zimmermann 1988: 160). Sein Modell strukturiert Unterricht in fünf Phasen:

1. Präsentation
2. Einübung
3. Kognitivierung
4. Transfer
5. Anwendung.

Dabei plädiert Zimmermann im Gegensatz zu früheren Phasenmodellen für eine flexible, frühe Kognitivierungsphase, je nach Lerngegenstand auch schon im Rahmen der Präsentation.

Mit dem Analyse- und Planungsmodell der „Berliner Schule“ (Heimann, Otto und Schulz 1965) wurde ein Planungsinstrument entwickelt, das insbesondere die Lehrerbildung in den 1960er und 1970er Jahren geprägt hat: Ausgehend von einer didaktischen Theorie des Unterrichts sieht dieses Modell zwei unterrichtliche Bedingungsfelder vor, auf die Lehren Bedacht zu nehmen hat:

1. die anthropogenen Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden (Alter, Geschlecht etc.),
2. die sozial-kulturellen Voraussetzungen (zu denen auch Lern- und Texterfahrungen zu rechnen sind),

sodann vier Entscheidungsfelder, mit denen Unterricht – unter Berücksichtigung der Bedingungsfelder – geplant werden kann:

1. Intentionalität (Lernziele, aber auch Dimensionen wie Interkulturalität),
2. Thematik (hierher gehören grammatische ebenso wie landeskundliche und literarische Inhalte),
3. Methodik (die Entscheidung für kommunikative, kognitiverende o. a. Unterrichtsverfahren),
4. Medienwahl (Lehr- und Lernmittel).

Die Verfasser gehen von einer Interdependenz dieser sechs Strukturmomente aus, so dass Unterrichtsplanung und auch eine Unterrichtsanalyse sie jeweils in ihrer Wechselwirkung berücksichtigen muss (vgl. zur Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht Achtenhagen 1969).

Die stärkere Orientierung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Lernenden und die Entwicklung schülerzentrierter und autonomiefördernder Unterrichtskonzepte haben dazu geführt, dass solche Planungs- und Stufenmodelle als zu starr und lehrerzentriert kritisiert wurden und offeneren Planungsmodellen Platz gemacht haben, in denen eine dynamische Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Mittelpunkt steht. Projekt- und Gruppenunterricht, offene Methodenkonzeptionen und ein erfahrungsbezogener Unterricht stehen im Zentrum der sprachdidaktischen Diskussion (vgl. Bausch, Christ und Krumm 1993); die sog. reflexive Didaktik sieht den Unterrichtsprozess als eine zyklische Abfolge von Planung – Durchführung – Evaluation – Reflexion – Planung usf., d. h. setzt eine grundsätzliche Reflexivität bei Lehrenden und Lernenden voraus, so dass Unterricht nicht von einer festgelegten Methode bestimmt, sondern als Ort gemeinsamer Wissensproduktion entwickelt wird (vgl. Hornung 2003; Wildmann und Fritz 2003).

Ansätze der reflexiven Didaktik sowie die im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001) formulierte Einsicht, dass Sprachenlehren sich an der Zielsetzung der Mehrsprachigkeit und der Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz orientieren müsse, bilden die Grundlage des *Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften* (Kelly und Grenfell o. J.). Dieser „Referenzrahmen“ präzisiert die Wissensbereiche und die Handlungskompetenzen, über die Sprachlehrkräfte verfügen müssen, wollen sie einen Unterricht erteilen, der sich an den Bildungskontexten und Bedürfnissen der Lernenden orientiert und Sprachenlernen als Weg zur interkulturellen Verständigung versteht. Auch das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA) ist ein Instrument, das eine solche reflexive Einstellung gegenüber dem eigenen Unterricht fördern soll: Das Portfolio enthält Kann-Beschreibungen in sieben Tätigkeitsfeldern, die die für das Lehren wichtigen Faktoren des Unterrichtsprozesses abbilden:

1. Kontext (Lehrplan, Lernziele, Lehrerrolle, institutionelle Aspekte)
2. Methodik
3. Ressourcen
4. Unterrichtsplanung
5. Unterrichtsdurchführung (Inhalte, Interaktion mit den Lernenden, Klassenführung u. a.)
6. Selbständiges Lernen (Stärkung der Autonomie der Lernenden)
7. Beurteilung des Lernens.

Die angehenden Lehrkräfte werden angeleitet, zu den jeweiligen Kann-Beschreibungen Selbsteinschätzungen vorzunehmen sowie die Bedingungen des Unterrichts und der eigenen Maßstäbe zu reflektieren.

Die Annahme allerdings, die diesem Portfolio zugrunde liegt, dass nämlich das Lehrverhalten so modellierbar sei, dass quasi über Checklisten geprüft werden könne, wie autonomiefördernd es einzuschätzen sei, wird von der Forschung zum Lehrverhalten (vgl. Abschnitt 4) nicht gestützt. Im Gegensatz zu EPOSA betont das Profil zur Aus- und Weiterbildung daher die Notwendigkeit, Unterricht in verschiedenen kulturellen Kontexten zu beobachten, durch ein Mentorensystem eine Reflexion fest zu etablieren und die (angehenden) Lehrenden selbst in intensive sprachliche und interkulturelle Lernsituationen zu bringen, also Reflexivität bereits in die Ausbildung zu integrieren.

4. Die Erforschung des Faktors „Lehren“

Aus der Vielzahl von für das Lehren relevanten Faktoren hat die Forschung je nach aktuellen Fragestellungen zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Aspekte ins Zentrum gerückt. Lange hat unter dem Praxisdruck der Lehrerausbildung in der Erforschung des Lehrens die Frage nach den guten/besten Lehrmethoden und Lehrverhaltensweisen dominiert, der Versuch also, unterrichtliches Handeln theoretisch und empirisch zu begründen und damit wegzukommen von einer präskriptiven Sprachdidaktik, die unbegründet Lehrverfahren setzt. In den 1960er Jahren standen bei der Erforschung des Lehrens die Unterrichtsmethoden im Mittelpunkt des Interesses: Der Vergleich der Effekte unterschiedlicher Lehrmethoden und die Suche nach einer „besten“ Methode bestimmten die großen Methodenexperimente im Bereich des Fremdsprachenunterrichts – Flechsig kommt in seiner Bestandsaufnahme empirischer Fremdsprachenforschung 1971 lapidar zu dem Ergebnis, dass sie nicht mehr als „die ziemlich banale Schlußfolgerung stützen, daß Schüler im großen und ganzen (wenn überhaupt etwas) dasjenige lernen, was ihnen beigebracht wird ...“ (Flechsig 1971: 3184). Der Aktualisierungsspielraum der Lehrenden bei der Umsetzung eines methodischen Ansatzes sowie die Komplexität situations- und lerngruppenspezifischer Faktoren haben eine überzeugende empirische Absicherung von Methoden bisher verhindert; das hat sich in den 1990er Jahren erneut bei den Versuchen gezeigt, die Überlegenheit der sog. alternativen Methoden empirisch nachzuweisen (vgl. die Kritik an der empirischen bzw. theoretischen Begründung dieser Methoden bei Ortner 1998). Inzwischen hat sich das Forschungsinteresse zunehmend wegbewegt sowohl von der Konzentration auf Unterrichtsmethoden als auch von dem Anspruch, Aussagen über „guten Unterricht“ machen zu können. Sprachlehrforschung versteht sich zunehmend als „klinische Wissenschaft“, die zur Aufhellung unterrichtlicher Wirklichkeit und als Handlungsforschung auch zur begründeten Veränderung von Praxis beitragen will. Dabei herrscht durchaus Skepsis in der Einschätzung, mit Hilfe von Forschung das Lehren des Deutschen als Fremdsprache über Teilbereiche hinaus nachhaltig und direkt prägen zu können (vgl. Krumm 1996a).

Mit der Lernerorientierung haben sich auch die Schwerpunkte der Erforschung verändert: die Lernenden und ihre unterrichtlichen Interaktionen sind in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt, so dass inzwischen eine Fülle von Erkenntnissen über Sprachlern- und Sprachverarbeitungsprozesse vorliegt (vgl. Kap. VIII und IX). Für die

Lehrperspektive bleibt hier ein Forschungsdefizit zu konstatieren. Das umfangreiche Projekt zur Ermittlung von Lehrschwierigkeiten für Deutsch als Fremdsprache, das das Goethe-Institut in den 1970er Jahren durchgeführt hat (vgl. Götze u. a. 1979), ist nicht aufgegriffen und weitergeführt worden. Kontrastive Analysen, die für Deutsch als Fremdsprache relativ zahlreich vorliegen (vgl. Kap. VII), beziehen nur im Ausnahmefall die Lehrperspektive ein, sie liefern in der Regel die Analyse von Sprachkontrasten, ohne die Spezifika der Lehr-Lern-Situation mitzubedenken (vgl. Bausch und Raabe 1978).

Während sich also insgesamt für Deutsch als Fremdsprache ein Forschungsdefizit in Bezug auf die Lehrperspektive feststellen lässt, so zeichnet sich eine Intensivierung lehrbezogener Forschung in folgenden Forschungsfeldern ab:

- a) Lehrmaterial war bislang zwar vielfach Gegenstand von theoriegeleiteten Analysen, doch fehlten Untersuchungen zur Wirksamkeit von Materialien. Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts fordert daher in seinen Thesen (Beirat 1997, These 17) eine „empirisch begründete Erforschung der Wirkungen von Lehrmaterialien und -medien“ (vgl. auch Art. 137).
- b) Bezogen auf die Grammatikvermittlung hat sich am ehesten ein kontinuierlicher Forschungsprozess entwickelt, wobei vielfach Fragen nach dem Instruktionsdesign (Verhältnis Beispiel-Regeln, Gebrauch von Metasprache u. ä.) nicht nur bezogen auf Deutsch als Fremdsprache, sondern im Unterricht verschiedener Fremdsprachen im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, so z. B. bei Zimmermann 1990 (vgl. auch Art. 112).
- c) Die Fehlerkorrektur gehört gleichfalls zu den intensiver untersuchten Bereichen (vgl. Art. 118).
- d) Erst seit den 1990er Jahren hat sich die Forschung den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache zugewandt; insbesondere die Konstellation „Deutsch nach Englisch“ findet sich immer häufiger, wobei einerseits untersucht wird, wie weit Lernende Gebrauch von vorhandenen Sprachlernerfahrungen machen, andererseits geprüft wird, wie weit der Deutschunterricht diese vorhergehende Sprachlernerfahrung mit dem Erlernen des Englischen im Sinne eines zeit- und lernökonomischen Vorgehens nutzen kann (vgl. Art. 91).
- e) Prüfungen und das Notengeben machen einen zentralen Teil der Lehrfunktionen aus: Während zu den unterrichtsunabhängigen Zertifikaten und Tests eine Reihe von Studien vorliegt (vgl. Kap. XIV), stellt der Bereich der Notengebung im Rahmen des Deutschunterrichts einen in Forschung wie Lehrerbildung vernachlässigten Bereich dar (vgl. Altmeyer und Domisch 1998).
- f) Ein Stiefkind der Forschung waren und sind weiterhin die Lehrenden und ihr Lehrverhalten: In der Vergangenheit hat sich die Einschätzung der Effizienz und Qualität von Lehrenden vielfach am Schulerfolg der Lernenden orientiert. In Studien zum „guten Fremdsprachenlehrer“ (vgl. Krumm 1995) geht es dann auch um die konkrete unterrichtliche Interaktion und die Frage, wie Lehren erlernbar sei. Nach wie vor stehen aber Untersuchungen darüber aus, welche Fähigkeiten Lehrende bedürfen, um erfolgreich zu unterrichten (vgl. Abschnitt 5).

Insgesamt gilt bis heute, dass im Bereich des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache – wie auch anderer Unterrichtsfächer – Forschungsergebnisse relativ wenig zur Veränderung der Unterrichtspraxis beitragen. Diese „misslingende Ankunft“ der Forschung in der Praxis (Krumm 1996a) liegt auch am Beharrungsvermögen der Institutionen wie

z. B. dem vorgegebenen Zeitschema, den juristischen Bestimmungen und Bedingungen (Aufsichtspflicht, Lehren als Verwaltungsakt, Notengebung), ist aber auch darin begründet, dass bei der Erforschung des Lehrens bislang organisationssoziologische Aspekte zu wenig berücksichtigt wurden.

Insgesamt kann die Forschung die Frage, was „guter Unterricht“ und wann Unterricht gut sei, auf Grund der Vielfalt von Einflussfaktoren bis heute nicht beantworten. Gage (1979) beantwortet die Frage, ob Unterrichten „Kunst oder Wissenschaft“ sei, damit, dass es für Unterricht ein wissenschaftliches Fundament gebe, dessen Umsetzung in konkretes unterrichtliches Handeln aber – neben der Kenntnis der wissenschaftlichen Grundlagen – auch eine gewisse Kunstfertigkeit der Lehrenden erfordere: „Das wissenschaftliche Fundament für die Kunst zu lehren besteht in der Regel aus Aussagen über den Zusammenhang zwischen zwei Variablen, der Interaktionseinflüssen niedriger Ordnung ausgesetzt ist. Interaktionen höherer Ordnung zwischen vier und mehr Variablen fordern die Kunstfertigkeit des Lehrers auf den Plan“ (Gage 1979: 10). An dieser Stelle setzen Verfahren der Praxis- oder Handlungsforschung ein, die darauf zielen, die Handlungsfähigkeit der Lehrenden durch ihre Mitwirkung in Unterrichtsforschung und Unterrichtsreflexion zu erhöhen (vgl. Altrichter und Posch 1990; vgl. auch Art. 153).

5. Die Sicherung der Lehrqualität

Unter dem Aspekt der Qualitätssicherung von Unterricht ist die Lehrperspektive seit ca. 1990 wieder ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses gerückt. Mit der Übertragung von Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements aus der Wirtschaft auf Unterricht wird ein neuer Begriff von „gutem Unterricht“ etabliert. Zunächst in der Produktion von Waren entwickelte Verfahren der Festsetzung und Überprüfung von Produktqualität werden auch auf Dienstleistungsprozesse wie Kundendienst und Wartung übertragen und haben seit Beginn der 1990er Jahre Eingang in den Bildungsbereich gefunden – auch Lehren lässt sich als „Dienstleistung“ interpretieren. Dabei wurde zunächst versucht, die in der Wirtschaft entwickelten Verfahren der Qualitätsmessung zu adaptieren, so vor allem die Norm DIN/ISO 9000 ff. (vgl. Gnahn 1996: 40 ff.). Es hat sich jedoch rasch gezeigt, dass die Qualität von Bildungsprozessen mit solchen Maßstäben nicht adäquat erfasst werden kann, so dass für einzelne Bildungsbereiche wie den Fremdsprachenunterricht eigene Verfahren der Qualitätsmessung und -sicherung entwickelt wurden, die der Komplexität fremdsprachlicher Lehr- und Lernvorgänge besser gerecht werden.

Um dem „Kunden“ die Gewähr zu geben, dass die versprochenen Qualitätsstandards nicht nur auf dem Papier stehen, haben die anbietenden Institutionen und Sprachschulen Agenturen gegründet, die regelmäßige Qualitätsüberprüfungen (Inspektionen) durchführen und entsprechende Gütesiegel verleihen. Als wichtigste europäische Organisation hat sich im Kontext der Sprachenprojekte des Europarats die *European Association for Quality Language Services* (EAQUALS) etabliert. EAQUALS entwickelt Standards, nach denen geschulte Inspektoren Sprachkursanbieter überprüfen und zertifizieren. Zu den Grundsätzen, zu denen sich die bei EAQUALS zusammengeschlossenen Sprachanbieter verpflichten, gehören etwa: ein strukturiertes und gestuftes Kursangebot, regelmäßige Leistungsmessung und Leistungsfeedbacks für die Teilnehmer, angemessene Räumlichkeiten, Einstufungstests, aber z. B. auch:

- 2. 6. Unterricht und Lehre: die verwendeten Unterrichts- und Trainingsmethoden bzw. Techniken sind effizient und auf die Kursteilnehmer abgestimmt;
 - 2. 7. Qualitätskontrolle: der Kursanbieter führt regelmäßige Hospitationen des Unterrichts bzw. Trainings durch;
 - 2. 8. Unterstützung und Beratung: Kursteilnehmer haben die Möglichkeit, ihre individuellen Fragen und Probleme zu besprechen sowie Information und Rat zu bekommen; ...
- (European Association for Quality Language Services, Auszug aus der Charta für Teilnehmer).

Nationale und sprachenspezifische Agenturen zur Qualitätssicherung wie z. B. die 1996 gegründete *Interessengemeinschaft Qualität Deutsch als Fremdsprache e. V.* (IQ Deutsch), die sich die Erarbeitung von Qualitätsmaßstäben sowie die Förderung und Sicherung der Qualität speziell des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts bei Sprachanbietern im deutschsprachigen Raum zum Ziel gesetzt hatte, haben auf dem Sprachenmarkt keinen Fuß fassen können (zu den Gründen für die Auflösung von IQ Deutsch im Jahr 2001 vgl. Birzniece 2006: 175 ff.), auch wenn der enge Bezug auf eine konkrete Sprache und deren Lehr- und Lerntraditionen es erlaubt hat, spezifische Qualitätskriterien zu entwickeln.

Für die Sicherung der Qualität von Sprachtests existiert eine eigene Dachorganisation, die *Association of language testers in Europe* (ALTE). Bei ALTE handelt es sich um einen Zusammenschluss von Testanbietern, die für die Durchführung von Sprachtests Leitlinien entwickelt haben.

Auch die Qualifikation der Lehrenden (bzw. bei ALTE: ausreichend ausgebildeter Prüfer) bildet einen Schwerpunkt von Verfahren der Qualitätssicherung. Dabei werden Ausbildung und regelmäßige Fortbildung als Indikatoren einer hinreichenden Lehrqualität angesehen, Inspektionen schließen aber auch Hospitationen ein.

Mit einem *Europäischen Siegel für innovative Spracheninitiativen* (ESIS) zeichnen die EU-Staaten seit 1998 Projekte aus, die der Förderung der Sprachlernmotivation dienen, wobei hier Kriterien wie innovative Methodenkonzepte, Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der Lernmotivation, aber auch Fragen nach der quantitativen Verbesserung (Zahl der Lernenden, der einbezogenen Sprachen u. ä.) berücksichtigt werden.

Qualität der Lehre wird in all diesen Verfahren der Qualitätssicherung durch externe Inspektoren beurteilt, um ein objektives Urteil und eine gewisse Einheitlichkeit der Standards zu erreichen. Im Zuge der Diskussion um Qualität haben aber auch die Bemühungen um eine interne Qualitätssicherung zugenommen. Zu ihr gehört vor allem die Orientierung des Unterrichts an den Wünschen der Lernenden. Das führt dazu, dass Befragungen der Kursteilnehmer über ihre Lernerwartungen und ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht zum festen Bestandteil der Lehrpläne werden – so etwa in den Sprachkursen der Goethe-Institute in Deutschland. Der Deutsche Volkshochschulverband hat für seine Sprachkurse „Leitlinien zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität“ erarbeitet, in denen die Teilnehmerorientierung eine zentrale Rolle spielt. Weiter heißt es dort:

Volkshochschul-KursleiterInnen werten ihren Unterricht regelmäßig aus. Sie sind an der Qualitätssicherung durch die Volkshochschule unmittelbar beteiligt und unterstützen alle angemessenen Evaluationsverfahren – z. B. Hospitationen, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Auswertungsgespräche im Fachbereich und schriftliche Befragungen der TeilnehmerInnen. (Arbeitskreis 1997: 71)

Diese interne Form der Qualitätssicherung basiert auf der Reflexion des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrenden und auf Rückmeldungen der Teilnehmer (vgl. auch Art. 152). Daneben wurden auch Tests entwickelt, die zumindest das Lehrerwissen abtesten und – meist in Form von Multiple Choice-Fragen – Wissen über Unterrichtsplanung, aber auch Sprachwissen abfragen wie z. B. der für Englisch als Fremdsprache entwickelte *Teaching Knowledge-Test* (TKT) aus Cambridge, der inzwischen um ein Modul zum sprach- und fachintegrierten Unterricht (vgl. Art. 116) erweitert wurde. Ausgangsbasis eines solchen Konzepts ist die Vorstellung von einem linearen Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und dem Unterrichtsprozess, so als ob das, was ein Lehrer wisse oder tue, direkt das Unterrichtsgeschehen steuere, während andere Faktoren ausgeblendet werden (Lehren im engeren Sinne). Hinzu kommt, das *Lehrerwissen* und *Lehrerhandeln* keineswegs identisch sind; d. h. Tests wie der TKT sagen etwas über den Fleiß des getesteten Lehrers beim Lernen, nichts jedoch über sein oder ihr konkretes Lehrerhandeln und erst recht nichts über das, was im Unterrichtsprozess dadurch (mit)bewirkt wird. Generell werden sich Ansätze der reflexiven Didaktik (vgl. Abschnitt 3) stärker durchsetzen.

Indem Qualitätssicherung nicht nur auf Lehrverhalten und unterrichtsinterne Faktoren, sondern auch auf organisatorische und rechtliche Fragen ebenso wie die Lehrpläne und Prüfungen, die Lernberatung, die Raumausstattung u. ä. bezogen wird, wird „Lehren im weiteren Sinne“, in der Wechselwirkung institutioneller, organisatorischer und didaktischer Aspekte, wieder zu einem zentralen Thema für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

6. Ausblick

Aus der Vielfalt von Entwicklungen, die das Lehren von Deutsch als Fremdsprache verändern, seien herausgegriffen (vgl. auch Beirat 1997):

- a) die Tatsache, dass sich Deutsch insbesondere im Schulbereich des nichtdeutschsprachigen Raumes als zweite oder dritte Fremdsprache, vielfach nach Englisch als erster Fremdsprache, etabliert. Das hat unterrichtsmethodische Konsequenzen, die seit den 1990er Jahren Gegenstand sowohl der Erforschung als auch der didaktischen Diskussion geworden sind (vgl. Art. 91);
- b) die zunehmende Nutzung elektronischer Medien, die neue Anforderungen sowohl an die technische Ausrüstung der Unterrichtsräume als auch an die Fähigkeiten der Lehrenden stellt, den Lernenden Zugang zu authentischen Dokumenten zu eröffnen, sie zu eigenen Recherchen im Internet zu befähigen, die aber auch neue Möglichkeiten der Klassenkorrespondenz und der direkten Kontakte mit der Zielsprache bietet; Lehren bedeutet nicht mehr, vor allem Informationen zu präsentieren, sondern den Umgang mit der Informationsflut bewältigen helfen (vgl. Art. 138).
- c) In diesem Zusammenhang erhalten Forderungen nach Lernerautonomie eine konkrete Grundlage. Die Vermittlung von Lerntechniken (vgl. Art. 93) gewinnt an Bedeutung.
- d) Mit der Globalisierung und der europäischen Vereinigung verändern sich auch die Ziele und Inhalte von Sprachunterricht: Die Forderung nach Mehrsprachigkeit führt zu verstärkter Nachfrage nach frühem Fremdsprachenunterricht; der direkte Berufs-

bezug fordert neue Formen der Sprachanwendung bereits während des Sprachunterrichts: die Verwendung von Deutsch als Unterrichtssprache in anderen Fächern (Deutsch als Arbeitssprache, vgl. Art. 116). Auch die neuen Medien verlangen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten wie das Recherchieren, den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Internet u. ä.

- e) In Zeiten der Globalisierung steigen außerdem die Anforderungen an die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation. Hier müssen Wege gesucht werden, die verschiedenen Lehr- und Lerntraditionen unterschiedlicher Kulturen im Deutschunterricht fruchtbar zu machen (vgl. Art. 105).
- f) Für das Lehren von Deutsch als Fremdsprache haben sich mit dem Fall des ‚Eisernen Vorhangs‘ wichtige Parameter geändert: Die deutsche Vereinigung und die Osterweiterung der Europäischen Union haben landeskundliche und sprachpolitische Aspekte in den Vordergrund gerückt sowie in großem Umfang Lehreraus- und Lehrerfortbildung nötig gemacht. Hier ist ein Potential an Erfahrungen und Unterrichtsmodellen entstanden bzw. zugänglich geworden, das es zu nutzen gilt (vgl. Krumm 1996b).

Wenn „Lehren“ als gewichtiges Faktorenbündel bei der Gestaltung von Lernprozessen gesehen wird, so kommt der Qualifikation der Lehrenden eine zentrale Rolle zu. Sie verfügen gegenüber den institutionellen und curricularen Vorgaben (Richtlinien, Lehrpläne, Lehrmaterialien, Methoden) über einen großen Aktualisierungsspielraum; auch die Schaffung von Bedingungen für autonomes Lernen hängt zum Teil von den Lehrenden ab. Die Lehreraus- und Lehrerfortbildung steht daher seit Beginn der 1990er Jahre im Fach Deutsch als Fremdsprache erneut im Zentrum der Bemühungen, den Deutschunterricht weiterzuentwickeln; auch hier spielen europäische Entwicklungen wie die Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge eine entscheidende Rolle (vgl. Art. 149).

7. Literatur in Auswahl

Achtenhagen, Frank

1969 *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*. Weinheim: Beltz.

Altmeyer, Axel und Rainer Domisch

1998 Benoten und Bewerten im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 19(2): 5–9.

Altrichter, Herbert und Peter Posch

1990 *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arbeitskreis der Sprachenreferentinnen und -referenten der VHS-Landesverbände

1997 Leitlinien zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in der sprachlichen Weiterbildung an Volkshochschulen. *Deutsch lernen* 22(1): 65–72.

Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)

2005 *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfungsstand*. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)

1986 *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard und Hans-Jürgen Krumm

1995 Sprachlehrforschung. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 7–13. 3. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.

- Bausch, Karl-Richard und Horst Raabe
 1978 Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 56–75. Bd. 4. Heidelberg: Groos.
- Beirat ‚Deutsch als Fremdsprache‘ des Goethe-Instituts
 1997 ‚Deutsch als Fremdsprache‘ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer I: 18–24.
- Birzniece, Irita
 2006 *Qualitätssicherung für die DaF-Vermittlung. Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen*. München: Meidenbauer.
- Clahsen, Harald, Jürgen M. Meisel und Manfred Pienemann
 1983 *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA/EPOSTL)*:
http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (20. 8. 2009)
- Europäisches Siegel für innovative Spracheninitiativen (ESIS)*:
http://ec.europa.eu/education/languages/european-language-label/index_en.htm (20. 8. 2009).
- Europarat
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- European Association for Quality Language Services (EAQUALS), *Charta für Teilnehmende*:
http://clients.squareeye.com/uploads/eaquals_ge/Charters%20translation%20-%20German%20f.ormatted%202009.pdf; (21. 09. 2009)
- Flechsigg, Karl-Heinz
 1971 Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. In: Karlheinz Ingenkamp (Hg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Teil III, Kapitel 21, 3153–3275. (Pädagogisches Zentrum Reihe C, Bd. 6, III). Weinheim: Beltz.
- Gage, Nathaniel L.
 1979 *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München: Urban & Schwarzenberg.
- Glück, Helmut
 1998 Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 35(1): 3–9.
- Gnahn, Dieter
 1996 *Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung*. (Berufliche Bildung & Weiterbildung 2). Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Götze, Lutz, Hans Martin Kemme und Siegbert Latzel
 1979 *Lehrschwierigkeiten im Fach DaF*. München: Goethe-Institut.
- Heimann, Paul, Gunter Otto und Wolfgang Schulz
 1965 *Unterricht – Analyse und Planung*. (Auswahl Reihe B, 1/2). Hannover: Schroedel.
- Henrici, Gert und Uwe Koreik
 1994 Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. In: Gert Henrici und Uwe Koreik (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* 1–42. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hornung, Antonie
 2003 *Liber naturae – über die Bedeutung einer reflexiven Didaktik*. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 7: Lernen im Beruf*, 33–40. Innsbruck: Studienverlag.
- Kelly, Michael und Michael Grenfell
 2004 *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften, ein Referenzrahmen*. Southampton: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_de.pdf (10. 10. 2009)

- Königs, Frank G.
1983 *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Krashen, Stephen
1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. und Tracy D. Terrell
1988 *The Natural Approach*. New York: Prentice Hall.
- Krumm, Hans-Jürgen
1981 Methodenlehre – Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer. In: Franz Josef Zapp u. a. (Hg.), *Kommunikation in Europa*, 217–224. (Schule und Forschung). Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Krumm, Hans-Jürgen
1995 Der Fremdsprachenlehrer. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Artikel 105, 475–480. 3. Aufl. Tübingen: Francke.
- Krumm, Hans-Jürgen
1996a Fremdsprachen in Wissenschaft und Unterricht – die mißlingende Ankunft. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 96–104. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen
1996b Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen? In: *Info DaF*. 23/5:523–540.
- Krumm, Hans-Jürgen
1997 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer II: 11–17.
- Krumm, Hans-Jürgen
2003 Lernen im Beruf oder: vom Umgang mit den Widersprüchen der LehrerInnenrolle. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 7: Lernen im Beruf*, 17–32. Innsbruck: Studienverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen
2005 Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfungsstand*, 151–158. Tübingen: Narr.
- Mackey, William Francis
1965 *Language Teaching Analysis*. London: Longmans.
- Meyer, Hilbert
1987 *Unterrichtsmethoden*. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Meyer, Meinert A.
1995 Erziehungswissenschaft. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Artikel 7, 45–52. 3. Aufl. Tübingen: Francke.
- Ortner, Brigitte
1998 *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Stern, H. H.
1983 *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Teaching Knowledge-Test*:
<http://www.cambridge-exams.de/exams/tkt.php> (20. 8. 2009).
- Tönshoff, Wolfgang
1992 *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovacs.
- Wildmann, Doris und Thomas Fritz
2003 Und jetzt wird reflektiert ... Reflexionstagebücher in der Aus- und Weiterbildung. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 7: Lernen im Beruf*. 41–51. Innsbruck: Studienverlag.

Zimmermann, Günther

1988 Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Johannes Dahl und Brigitte Weis (Hg.), *Grammatik im Unterricht*, 160–177. München: Goethe-Institut.

Zimmermann, Günther

1990 *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. (Forum Sprache). Ismaning: Hueber.

Hans-Jürgen Krumm, Wien, (Österreich)

102. Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache

1. Curriculum und Lehrplan
2. Curriculumtheorie, Lehrplantheorie und Didaktik
3. Curriculumentwicklung und Lehr- und Lernziele Deutsch als Fremdsprache
4. Curriculumentwicklung für Fremdsprachen auf europäischer Ebene
5. Desiderate und Perspektiven
6. Literatur in Auswahl

1. Curriculum und Lehrplan

Das lateinische Nomen „curriculum“ bedeutet je nach Kontext Wettlauf/Wettrennen (zu Fuß, zu Pferd, mit dem Wagen), Lauf/Umlauf/Kreislauf (des Mondes und der Sterne), Rennwagen/Streitwagen, Laufbahn/Rennbahn; im bildlichen Sinne wird es oft mit dem Genitivattribut „artis“ zu „curriculum artis“ verbunden und bedeutet dann in etwa „(Ver)lauf der Aneignung einer „ars“ (Georges 1962: 1837–1838), wobei mit „ars“ in diesem Zusammenhang jede (theoretische) „Kunst(fertigkeit)“ gemeint sein kann, in der die Schüler unterrichtet wurden, insbesondere Grammatik („ars grammatica“) und Rhetorik („ars rhetorica“). In diesem besonderen bildlichen Sinn kann Curriculum sowohl die Inhalte der jeweiligen „ars“ als auch das Lehren und Lernen dieser „ars“ umfassen.

Im deutschen Sprachraum hat erstmals Morhof 1688 Curriculum im Sinne von Lehrplan verwendet (Dolch 1971: 318–319). Das im deutschen Sprachraum bis heute geläufige deutsche „Lehrplan“ hat seit etwa 1800 das lateinische „curriculum“ allmählich verdrängt. Im englischsprachigen Raum hingegen ist „curriculum“ seit dem frühen 17. Jahrhundert und bis heute als alleiniges Wort in Gebrauch. Auf den ersten Blick scheint es sich bei Curriculum und Lehrplan also um weitgehend synonyme Begriffe zu handeln, die Inhalte des Lehrens und das Lehren selbst bezeichnen. Bei näherer Betrachtung wird sich jedoch zeigen, dass sie sich in ihrer Bedeutung unterscheiden können.

Curriculumtheorie, Lehrplantheorie und Didaktik

Das Besondere der auf Curriculum und auf Lehrplan bezogenen Theorien wie auch der Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernens besteht darin, dass die abgebildeten „Gegenstände“ überhaupt erst durch diese Theorien hervorgebracht und begründet werden müssen. Daraus folgt, dass (1) die „Gegenstände“ selbst (Ziele, Inhalte, Verfahren, Prüfungen) zu verschiedenen Zeiten anders geartet sein können, dass (2) die Curricula, Lehrpläne und didaktischen Konzepte revisionsbedürftig und revisionsfähig sind und dass (3) die Frage der Legitimation oder Entscheidungsbefugnis darüber, was in welcher Reihenfolge warum und wie gelehrt und gelernt sowie geprüft werden soll, eine der zentralen Fragen insbesondere der Curriculumtheorie seit etwa 1970 ist.

Im Folgenden werden die drei Theorien in historischer Perspektive und zugleich in exemplarischer Weise (durch Konzentration auf jeweils bedeutende Vertreter) charakterisiert.

2.1. Didaktik

Nach Heursen (1995: 407) haben Vertreter der frühen Aufklärung, Wolfgang Ratke (1571–1635) und Johann Amos Comenius (1595–1670) „das planvolle Lehren und Lernen als erste in einen pädagogischen Zusammenhang gestellt. Mit ihrem Wirken begann die Entwicklung der allgemeinen Didaktik als Wissenschaft. Während Ratke (...) vor allem als Schulreformer hervortrat, entwickelte Comenius (...) in seiner ‚Didactica magna‘ ein erstes umfassendes System der Lehrkunst. (...) Didaktik als Lehrkunst war die ‚vollständige Kunst, allen Menschen alles zu lehren‘ (Comenius 1959: 3).“ Bereits hier, im Kontext der allgemeinen Didaktik, sei darauf hingewiesen, dass Comenius auch für die Fachdidaktik des Fremdsprachenlehrens und -lernens, und zwar für die damals noch lebendige Fremdsprache Latein, in seiner „Linguarum Methodus Novissima“ ([1648] 1657) ein umfassendes, differenziertes und auf langer praktischer Erfahrung basierendes System entwickelt hat.

Didaktik in diesem weiten Sinne thematisiert bis in die heutige Zeit die folgenden Fragen: (1) Was soll gelehrt und gelernt werden? (2) Warum und wozu soll etwas gelehrt und gelernt werden? (3) Wie kann oder sollte etwas gelehrt und gelernt werden? (4) Mit welchen Mitteln kann oder sollte etwas gelehrt und gelernt werden? (5) Wie kann oder sollte das Gelehrte und Gelernte überprüft und geprüft werden?

Neben der Didaktik im weiten Sinne hat sich auch ein Begriff von Didaktik in engerem Sinn entwickelt, welche die Fragen (1) nach dem Was? und (2) nach dem Warum? und Wozu? in den Mittelpunkt rückt. (vgl. Abschnitt 2.2).

2.2. Lehrplantheorie

Nach Hacker waren die ersten Lehrplantheorien „normative Theorien, da sie von einem inhaltlich bestimmten Menschenbild ausgingen und daraus schulische Bildungsinhalte ableiteten, diese systematisierten und legitimierten“ (Hacker 1995: 521). Als klassische Beispiele nennt er u. a. die „Didactica magna“ von Comenius. Weitere bedeutende Ver-

treter einer Lehrplantheorie als einer Theorie der Bildungsinhalte sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Weniger mit seiner „Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ (1952) und sein Schüler Klafki mit seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1970) sowie den „Neue(n) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1985). Im Zentrum dieser Theorien stehen Konzepte von „Bildung“ des Menschen, auf welche die Inhalte des Lehrens, die in Lehrplänen kodifiziert sind, zielen sollen. Unabhängig von ihrer Herleitung und ihren Inhalten sind Lehrpläne generell dadurch gekennzeichnet, dass sie in Form von Verwaltungsvorschriften des Staates Rechtsstatus haben. Sie „koordinieren die Arbeit der einzelnen Schulen und ermöglichen dadurch vergleichbare Abschlüsse. Sie (...) bilden Grundlage und Bezugspunkt für Leistungsbeurteilung und Auslese.“ (Hacker 1995: 520).

2.3. Curriculumtheorie

1967 hat Saul B. Robinsohn, seinerzeit Direktor am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, mit seiner Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ ([1967] 1973) den (amerikanischen) Begriff des Curriculum (vgl. weiter oben Abschnitt 1) in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland eingeführt und damit eine etwa 15–20 Jahre dauernde umfassende Curriculum-Diskussion und Curriculum-Forschung ausgelöst.

Ein zentrales Merkmal dieser Curriculumtheorien besteht in ihrem Anspruch, alle Elemente des Curriculum und die Curriculumentwicklung selbst wissenschaftlich zu fundieren und die jeweils implizierten Entscheidungen (vor allem über in Form von Lehrplänen kodifizierte Lerninhalte) transparent zu machen und rationaler Kontrolle zu unterwerfen. Der Theorie der Bildungsinhalte (vgl. Abschnitt 2. 2.) setzt Robinsohn sein Programm zur Ermittlung von Inhalten entgegen, die „durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten“ vor allem für die „Bewältigung von Lebenssituationen“ qualifizieren soll (Robinsohn [1967] 1973: 45). Der Curriculumforschung stellt er „die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.“ (Robinsohn [1967] 1973: 45, Hervorhebungen im Original).

An dieser und weiteren Aufgaben haben sich dann Erziehungswissenschaftler, Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker in unterschiedlichen Funktionen (als Forscher, als Gutachter, als Curriculumentwickler, als Mitglieder von Lehrplankommissionen, als Autoren von Lehr- und Lernmaterialien, als Testentwickler, als Lehrer) abgearbeitet (vgl. u. a. Frey 1975; Hameyer, Frey und Haft 1983). Zweifellos hat die ausführliche und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Curriculum auf allen Ebenen der Forschung, der Lehrplanentwicklung, der Fachdidaktik, der Lehrwerkentwicklung, der Testentwicklung und nicht zuletzt der Unterrichtsplanung und -evaluation zu Transparenz und rationalem Diskurs beigetragen; allerdings ist auch nicht zu übersehen, dass die von Robinsohn vorgegebenen Aufgaben und hochgesteckten Ziele nicht auf allen Ebenen und nicht in vollem Umfang erreicht worden sind (Otto und Schulz 1995: 50).

3. Curriculumentwicklung und Lehr- und Lernziele Deutsch als Fremdsprache

Mit dem Beginn des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts sind außerhalb des deutschen Sprachraums Lehrmaterialien entstanden, die vielfach auf die Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen (Reisende, Kaufleute, Studierende) zugeschnitten waren und als frühe Formen impliziter Lehrpläne betrachtet werden können. Mit der Entwicklung eines systematischen Deutschunterrichts für Nichtdeutschsprachige an Schulen entstanden auch entsprechende Lehrpläne. Diese Entwicklungen sind allerdings bislang nur unzureichend erforscht, insbesondere unter der speziellen Frage nach den curricularen Aspekten (vgl. Art. 5, Art. 9). An dieser Stelle beschränkt sich die Darstellung daher auf die Entwicklungen im deutschen Sprachraum ab etwa 1970, speziell auf die Bundesrepublik, da eine Curriculumdiskussion für DaF in Österreich und der Schweiz im Grunde erst mit dem gemeinsamen Zertifikat 1999 einsetzte (vgl. Abschnitt 3.4). Auch hier wurden die Entwicklungen zunächst nicht bzw. ab den 1970er Jahren nicht allein von der allgemeinen Curriculumtheorie und Curriculumforschung ausgelöst. Sie sind aber auf je unterschiedliche Weise zunächst von Komponenten der Allgemeinen Didaktik und dann auch von der Curriculumtheorie beeinflusst worden. Für die Curriculumentwicklung selbst hatte Robinsohn ab der zweiten Auflage seiner Schrift einen zweiten Teil mit dem Titel „Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung“ (Robinsohn 1973: 75–95) angefügt. Darin stellte er der Curriculumentwicklung eine wiederum anspruchsvolle Aufgabe:

Somit scheint die Aufgabe einer systematischen Curriculumentwicklung, allgemein gesprochen, darin zu liegen, Hypothesen zur Identifizierung dieser drei Klassen von Curriculum-Variablen [sc. Bewältigung von *Lebenssituationen*, Erwerb von *Qualifikationen* und Dispositionen für diese Bewältigung, Vermittlung dieser Qualifikationen durch *Elemente des Curriculum*] und zu ihrer Verknüpfung zu formulieren und zu überprüfen. Um aber jene Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen zu identifizieren, um sodann Qualifikationen, die diesen Erfordernissen entsprechen, zu definieren, und um schließlich Curricula zu konstruieren, die jene Qualifikationen zu vermitteln geeignet sind, muß in der Curriculararbeit folgendes geleistet werden:

- 1) Es müssen Kriterien für diese Identifikationen gewonnen und angewandt werden. Solche Kriterien beruhen auf begründeten Werturteilen ebenso wie auf empirisch-analytischen Feststellungen und Schätzungen objektiver (gegenwärtiger und zukünftiger) Bedürfnisse, auf Elementen von Kultur-Tradition, auf Einsichten in die Wirksamkeit von Lehren und Lernen.
- 2) Es muss daher ein Maximum an der für eine rationale Wahl erforderlichen Evidenz aufgefunden, überprüft und primär ermittelt werden.
- 3) Endlich sind angemessene Prozeduren für Bewertung und Entscheidung zu entwickeln. (Robinsohn 1973: 80)

3.1. Der Beginn der Curriculumentwicklung für Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland

In der Bundesrepublik begann die Curriculumentwicklung für Deutsch als Fremdsprache 1953 mit dem Aufbau eines Kurssystems durch das 1951 gegründete Goethe-Institut (vgl.

Art. 13). Pionierarbeit leistete dabei Dora Schulz, die erste und langjährige Leiterin des Instituts. Das Kurssystem war in drei Stufen gegliedert: Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Für die einzelnen Stufen gab es jedoch (noch) keine detaillierten Lehrpläne mit einer differenzierten Beschreibung und Begründung von Lehrzielen und Lehrinhalten. Die in den Kursen vermittelten Inhalte sind jedoch für die Grundstufe fassbar in dem von Heinz Griesbach zusammen mit Dora Schulz verfassten Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band“ ([1955] 2009) und in den für alle Stufen entwickelten Abschlussprüfungen, wie ja überhaupt und teilweise bis heute Lehr- und Lernziele wie auch Lehr- und Lerninhalte überwiegend in Form von Prüfungen und Prüfungsanforderungen beschrieben werden.

Aus dem ersten Lehrwerk für die Grundstufe und den ersten Prüfungen für die Oberstufe lässt sich die favorisierte Adressatengruppe leicht ermitteln: Es sind vor allem ausländische Studenten, die als Lehrwerkpersonen bereits in dem Grundstufenlehrwerk auftauchen und die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium an einer deutschen Hochschule erwerben wollen. Die allgemeine Zielrichtung lautete, in die Terminologie Robinsohns übersetzt: Die *Lebenssituationen* sind die eines ausländischen Studenten an einer deutschen Hochschule und in einer deutschen Stadt, die *Qualifikationen* umfassen die für ein Studium an einer deutschen Hochschule benötigte Beherrschung der deutschen Sprache sowie kultur- und landeskundliche Kenntnisse, die *Elemente des Curriculum*, insbesondere die Lerninhalte, sind in dem Lehrwerk und in den Prüfungen auf je bestimmte Weise verknüpft. Zugespitzt formuliert: Es handelt sich bereits um einen „heimlichen Lehrplan“ (in der Terminologie der Lehrplantheorie) und um ein eher intuitiv entwickeltes Produkt einer „Curriculumentwicklung“ ohne anspruchsvolle Curriculumtheorie im Hintergrund (Zur Curriculumentwicklung für Deutsch als Zweitsprache vgl. Art. 120 und 121).

3.2. Lehr- und Lernziele in den Zertifikaten

Das „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ wurde von einem gemeinsamen Ausschuss des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschulverbandes entwickelt und 1972 veröffentlicht (Deutscher Volkshochschulverband u. a. [1972] 1977: 7, 9). Bei Beginn des Projektes lag das erste Volkshochschul-Zertifikat für Englisch bereits vor; das von Nowacek formulierte *Groblernziel*, das für die Sprachenzertifikate der Grundstufe im Erwachsenenbereich bis heute, wenngleich in jeweils leicht modifizierter Form, gültig ist und das aus der Analyse der „Lebenssituationen“ (in der Terminologie Robinsohns) hergeleitet und als „Qualifikation“ zur Bewältigung dieser Situationen in einer überprüfbaren Form beschrieben wurde, lautet:

Mit der Prüfung zum VHS-Zertifikat erbringt ein Teilnehmer den Nachweis, dass er den Grad an Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Umgangssprache erreicht hat, der es ihm ermöglicht, sich bei einem Auslandsaufenthalt in allen wichtigen Situationen sprachlich zu behaupten. Er soll in der Lage sein, ein in natürlichem Sprechtempo geführtes Gespräch über Themen des täglichen Lebens zu verstehen und sich daran zu beteiligen. (Nowacek 1974: 5)

Bemerkenswert dabei ist, dass hier im erwachsenenpädagogischen Bereich, in dem bis dato ohne offizielle (formell beschlossene) Lehrpläne unterrichtet worden war, zum ers-

ten Mal intensiv an der Entwicklung eines Curriculums im Sinne Robinsohns gearbeitet wurde und dass die Ermittlung, Beschreibung und Begründung von Lernzielen nicht als erstes und grundsätzlich erfolgte, sondern im Kontext der Entwicklung von Prüfungen, zu deren Konstituierung und Objektivierung Lernziele benötigt wurden. Diese für die Zertifikats-Prüfung und die entsprechende Prüfungsentwicklung vorgegebenen Lernziele haben sich aber sowohl auf alle zum Zertifikat hinführenden Sprachkurse als auch auf alle Lehrwerke für diese Sprachkurse unmittelbar ausgewirkt.

In der 2. neu bearbeiteten und erweiterten Auflage des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache von 1977, die auf der Basis der Evaluation der ersten Fassungen entstand, wurden nun auch in detaillierter und operationalisierbarer Form *Feinlernziele* in Form von Lernziellisten beschrieben: Neu an diesen Lernzielformulierungen ist der Versuch, den Grad an Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Umgangssprache genauer zu beschreiben, und zwar in einem ins Einzelne gehenden Lernzielkatalog, der auf den Lernzielen des Grundstufen-Rahmenprogramms des Goethe-Instituts beruhte. (Deutscher Volkshochschulverband u. a. 1977: 11)

Neben der genaueren Beschreibung der Lernziele Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis und Schriftlicher Ausdruck (ebd.: 20–23) und der Verfahren ihrer Überprüfung (ebd.: 25–44) umfasste der „Lernzielkatalog“ insgesamt sieben weitere Listen: (1) Syntaktische Strukturen, (2) Wortliste, (3) Wortbildungsliste, (4) Intentionen (Sprechabsichten), (5) Themen, (6) Situationen, (7) Texte. Dabei bilden die Listen (1) Syntaktische Strukturen einschließlich der Einleitung und der Erläuterungen sowie die Wortliste (2) einschließlich der Erläuterungen zu ihrer Entwicklung und die Wortbildungsliste (3) den Kern. Die Listen (4) bis (7) umfassten einschließlich einleitender Erläuterungen demgegenüber nur wenige Seiten und wurden lediglich als Anhang abgedruckt. Inhalt und Struktur dieser Lernzielbeschreibung sind in mehrfacher Hinsicht für die Curriculumentwicklung in den 1970er Jahren aufschlussreich: 1. Die zentrale Stellung von Grammatik und Wortschatz spiegelt noch die traditionelle Auffassung von Fremdsprachenlehren und -lernen wider: Eine Fremdsprache lernen heißt vor allem, die Grammatik und den Wortschatz dieser Sprache lernen. 2. Neuere Entwicklungen in der Linguistik und in der Fremdsprachendidaktik wirken sich, wenn auch in unterschiedlich intensiver Weise, gleichwohl schon aus: Am stärksten ist die Auswirkung des Modells der Dependenz-Grammatik in der von Ulrich Engel verfassten Liste der Syntaktischen Strukturen, dokumentiert vor allem in den ausführlichen Erläuterungen zu Wortgruppen, Satzgliedern und Satzbauplänen; immerhin erkennbar hat sich die Sprechakttheorie als zentraler Bestandteil der sich erst entwickelnden Pragmalinguistik auf die Listen „Intentionen (Sprechabsichten)“ und „Situationen“ ausgewirkt; bezüglich der Liste „Texte“ ist der noch recht schwache Einfluss der sich ebenfalls erst entwickelnden Textlinguistik spürbar; die Liste der „Themen“ schließlich, die „einen Überblick über die möglichen Inhalte von Zertifikatskursen“ (Deutscher Volkshochschulverband u. a. 1977: 553) geben soll, spiegelt zugleich den noch nicht sehr entwickelten Stand der Diskussion um die Landeskunde.

Insgesamt ist festzustellen, dass (1) mit dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache ab 1977 ein umfangreiches und differenziertes Curriculum mit gleichwohl unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Lernzielbereiche mit dem Anspruch entwickelt worden ist, die Sprachbeherrschung am Ende der Grundstufe in einer Form zu überprüfen, die den Gütekriterien der aus den USA importierten Test-Theorie entsprach (vgl. Art. 143), dass

(2) sich die beginnende ausführliche Diskussion der Curriculumtheorie erkennbar ausgewirkt hat, auch wenn die von Robinsohn geforderte Erarbeitung von Auswahl- und Entscheidungskriterien nicht geleistet wird, dass (3) sich insbesondere Entwicklungen in der Linguistik (Pragmalinguistik, Dependenzgrammatik, Textlinguistik) auf die Lernzielermittlung und -beschreibung ausgewirkt haben.

Das „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ ist in 4., völlig neu bearbeiteter und ergänzter Auflage 1991 erschienen. Im Folgenden werden die wesentlichen Änderungen und die Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik, auf denen diese Änderungen basieren, kurz dargestellt.

Die Komponenten Grammatik und Wortschatz sind gegenüber der Fassung von 1977 *aus* dem Zentrum herausgerückt; die in der Fassung von 1977 noch in den Anhang verbannten kurzen Listen zu den Sprechintentionen, zu den Themen und zu den Texten sind demgegenüber in der Fassung von 1991 *in* das Zentrum hineingerückt, und zwar direkt hinter die noch differenziertere Beschreibung der Fertigkeiten Hörverstehen, Mündlicher Ausdruck, Leseverstehen und Schriftlicher Ausdruck; die Liste der Situationen ist verschwunden. Die Informationen zur Zertifikatsprüfung sind konsequent von den Lernzielbeschreibungen getrennt und erscheinen als viertes und letztes Kapitel. Das zentrale 3. Kapitel mit der Überschrift „Lernziele“ integriert auf den Seiten 11–332 nun alle Lernziele unabhängig von der Art ihrer Überprüfung in der Zertifikatsprüfung. Die Lernziellisten ihrerseits stehen nicht mehr isoliert nebeneinander, sondern werden in der Weise *verknüpft*, dass durch exemplarische Versprachlichung der Sprechintentionen und der Themen die Wortschatzliste aus den Sprechintentionen und den Themen abgeleitet wird und dass für die Listen der Sprechintentionen und der Themen selbst die *Verknüpfung* exemplarisch am Beispiel „Einkaufen“ erfolgt (328–332).

Das bedeutet den *Primat des Funktionalen* (Fertigkeiten und Sprechintentionen) vor dem Formalen (Grammatik und Wortschatz) und ist eine Folge der Konzeptualisierung von „Kommunikativer Kompetenz“ innerhalb der Sprach- und Kommunikationstheorie (Piepho 1974; vgl. Art. 104). Großen Einfluss haben darüber hinaus insbesondere die vom Europarat initiierten Projekte zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses durch das Erlernen von Fremdsprachen auf Grundstufen-Niveau ausgeübt; in diesen Projekten wurden die *sprachlichen Handlungen* und die sprachlichen Implikationen dieser Handlungen in Form von detaillierten und miteinander vernetzten Lernziellisten für die Fremdsprachen Englisch (The Threshold-Level 1975), Französisch (Un niveau-seuil 1976) Spanisch (Un nivel umbral, 1979) und Deutsch (Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, 1980) beschrieben. Die Kontaktschwelle (Baldegger u. a. 1980) beschreibt als erstes detailliert Sprechakte, sodann den für die Realisierung der Sprechakte benötigten Wortschatz und das Grammatik-Inventar einschließlich Wortbildung. In der Beschreibung des Grammatik-Inventars sind die Einflüsse der Textlinguistik und der Dependenz-Grammatik unübersehbar.

Bereits die Änderung der Bezeichnung für das Grundstufenzertifikat („Zertifikat Deutsch“ anstatt „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“) soll signalisieren, dass es sich nicht um eine bloße weitere Bearbeitung des „Zertifikats Deutsch als Fremdsprache“ handelt, sondern um eine *Weiterentwicklung* mit einer Vielzahl neuer Aspekte und Komponenten. Das beginnt bereits bei den für die Weiterentwicklung verantwortlich zeichnenden Institutionen: Das *Zertifikat Deutsch* wurde in gemeinsamer Verantwortung von

Institutionen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz entwickelt (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH u. a. 1999). Im Folgenden werden die wesentlichen Neuerungen gegenüber dem „alten“ Zertifikat benannt und kurz charakterisiert.

(1) Zur Beschreibung der produktiven Fertigkeiten wird das Konstrukt der sogenannten *Szenarien* neu eingeführt, in welchen sich die Komponenten der *Soziokulturellen Kompetenz* (Handlungsfelder, Themen, Allgemeinbegriffliche Aussagen), der *Kommunikativen Kompetenz* (Sprachintentionen, Diskurselemente, Strategien) und der *Sprachstrukturellen Kompetenz* (Sätze und Texte, Wortschatz) verbinden (sollen). Es werden insgesamt 13 Szenarien beschrieben, die jeweils durch eine zentrale und komplexe Sprachhandlung benannt werden (z. B. „A. Um einen Gefallen bitten“, „B. sich beschweren“) und die jeweils mit Hilfe der Kategorien „Diskursphasen“, „Diskursstrategien“, „Diskurselemente“, „Sprachintentionen“ und „Grammatik“ detailliert aufgeschlüsselt werden. Es ist dies einer von vielen Versuchen, die in den einzelnen Lernziellisten isolierten und isoliert beschriebenen Teilaspekte des komplexen Lernziels Fremdsprachenbeherrschung für das Fremdsprachenlernen und -lehren wieder zusammenzubringen.

(2) Bei den rezeptiven Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen wird jeweils zwischen drei Verstehensstilen unterschieden: Globalverstehen, Detailverstehen und selektives Verstehen, die auch getrennt und mit je eigenen Testformaten in der Zertifikatsprüfung geprüft werden.

(3) „Kommunikative Aufgaben („Tasks“), durch deren Bewältigung konkret und authentisch kommuniziert werden kann, und „Sprachliche Handlungsfelder („Domains“), in denen Sprache gebraucht wird, sind der ersten englischsprachigen Fassung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen von 1997 entnommen.

Der *Primat des Funktionalen* in den vom Europarat initiierten Arbeiten (vgl. Abschnitt 3.3) hat sich bis heute durchgehalten und ist in Form der *Can-do-* bzw. *Kann-* Beschreibungen die grundlegende Kategorie für die Definition der Niveau-Stufen von A1 bis C2 entsprechend dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001; vgl. Abschnitt 4).

4. Curriculumentwicklung für Fremdsprachen auf europäischer Ebene

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Europarat 2001) ist das bis dato letzte und zugleich umfassendste Ergebnis der vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats initiierten und kontinuierlich geförderten Arbeiten zur auf der Beherrschung europäischer Sprachen basierenden kulturellen Integration der Menschen seiner Mitgliedsländer. Seit seinem Erscheinen hat sich der Referenzrahmen schnell und umfassend ausgewirkt insbesondere (1) auf die Anpassung der Kurssysteme sowohl des Goethe-Instituts als auch der Volkshochschulen und anderer Sprachanbieter auf die im Referenzrahmen definierten Niveau-Stufen A1 bis C2, (2) auf die Entwicklung der den einzelnen Niveaustufen zugeordneten Prüfungen (vgl. Art. 144), (3) auf die Erarbeitung neuer Curricula (z. B. das von staatlicher Seite in Auftrag gegebene „Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache“ von 2007, vgl. Art. 121). Bereits vor dem Erscheinen der deutschen Fassung des Referenzrahmens haben die Arbeiten an der englischen Fassung die Entwicklung des 1999 veröffentlichten Zertifikats Deutsch erkennbar beeinflusst, ablesbar etwa an der Verwendung des Kon-

strukts der „Domains“ (dt. „Lebensbereiche“), des Konstrukts der „Tasks“ (dt. „Kommunikative Aufgaben“), der Auseinanderfaltung des Kompetenz-Begriffs in *soziokulturelle Kompetenz*, *kommunikative Kompetenz* und *sprachstrukturelle Kompetenz*.

Die besondere Wirkung des Referenzrahmens auf die Curriculumentwicklung beruht auf seiner, freilich nicht durchgehend stringenten, umfassenden Darstellung:

- (1) Er beschreibt *alle* Niveau-Stufen des Fremdsprachenlernens *einheitlich für alle* europäischen (Fremd-) Sprachen.
- (2) Er enthält *alle zentralen Komponenten eines Curriculums* (Lernziele, Lerninhalte, Prüfungen), auch wenn im Mittelpunkt seiner Rezeption und Diskussion die allgemeinen und spezifischen Lernzielbeschreibungen auf den Niveaustufen A1 bis C2 stehen.
- (3) Er wendet die *Vorarbeiten zur Entwicklung von Deskriptoren der Sprachkompetenz* (vgl. vor allem Anhang A) konsequent und exzessiv zur Abgrenzung und Differenzierung der einzelnen Niveaustufen an.
- (4) Er ist erkennbar abgestimmt mit den bereits vorliegenden Kann- Beschreibungen der *Association of Language testers in Europe (ALTE)* (vgl. vor allem Anhang D) und kann damit die weiterhin dominierende Unterordnung der Curriculumentwicklung unter die Entwicklung von Prüfungen nicht (ganz) verleugnen.
- (5) Kennzeichnend für den Referenzrahmen sind des Weiteren vor allem die folgenden Merkmale:
 - (5.1) Er folgt ausdrücklich und konsequent dem *handlungsorientierten Ansatz* bei der Beschreibung von Sprache und Sprachgebrauch (vgl. Kapitel 2)
 - (5.2) Die Kann-Beschreibungen auf den Niveau-Stufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 erfolgen zunächst in Form einer „Globalskala“ (Europarat 2001: 35) und sodann in vielen die einzelnen Teilbereiche fokussierenden Skalen mit einer jeweils unterschiedlichen Anzahl von Teil-Skalen; zum Beispiel wird der Teilbereich „Mündliche Interaktion“ mit insgesamt neun Skalen beschrieben. Ob diese extreme Atomisierung der Lernzielbeschreibung sinnvoll und praktikabel ist, möge dahingestellt bleiben (vgl. die kritische Diskussion bei Bausch u. a. 2003).
 - (5.3) Es werden ausdrücklich *Strategien* thematisiert, überwiegend Kommunikationsstrategien, durchaus aber auch Lernstrategien, da die Lernenden für das außerhalb eines Kurses mögliche und erwünschte selbständige Erwerben einer Fremdsprache über jeweils geeignete Lernstrategien verfügen sollten.

Da der Referenzrahmen ein (Rahmen-) Curriculum für das Lernen und Erwerben *aller* europäischen Sprachen ist, enthält er keine Versprachlichungen der einzelnen Kompetenzen und folglich auch keine Wortschatzlisten und keine Listen grammatischer Strukturen. Offenbar jedoch ist (oder war) geplant, diese Versprachlichungen in Einzel-Projekten für jede einzelne Sprache erarbeiten zu lassen. Dies liegt bis dato nur für das Deutsche mit *Profile deutsch* vor (Glaboniat u. a. 2005). Zu den Versprachlichungen gelangen die Autorinnen und Autoren dadurch, dass sie sich (1) zu jeder einzelnen Kann-Beschreibung des Referenzrahmens in der Regel drei (in Einzelfällen auch mehr) konkrete Beispiele ausdenken, dass sie (2) den in den Kann-Beschreibungen enthaltenen Sprechhandlungen Redemittel zuordnen, dass sie (3) auf der Basis der Redemittel (und vorhandener Lernziellisten) den jeweils benötigten Wortschatz und die jeweils benötigten grammatischen Formen und Strukturen ermitteln und darstellen, dass sie (4) den festgelegten Textsorten jeweils Textmuster zuordnen, dass sie (5) Kommunikationsstrategien sowie Lern- und Prüfungsstrategien auswählen und präsentieren. Die wirkliche Innovation von Profile

Deutsch besteht aber darin, dass die einzelnen Lernzielbereiche in digital aufbereiteter und vernetzter Form präsentiert werden. Dies soll die Nutzer in die Lage versetzen, ausgehend von den je individuellen Interessen und Bedürfnissen die jeweiligen sprachlichen Mittel auf der jeweiligen Niveaustufe abrufen und bei Bedarf auch selbst ergänzen zu können. Als Lernzielbeschreibung ordnet sich Profile Deutsch historisch als bis dato letztes Glied in die Reihe der vom Europarat initiierten Lernzielbeschreibungen ein (vgl. Kapitel 3.3), geht zugleich aber über diese hinaus, da die Lernzielbeschreibung über die Grundstufe (A1, A2, B1) hinaus bis zu Niveau C2 ausgedehnt werden. Bei aller Problematik, die damit verbunden ist und die von den Autorinnen und Autoren auch selbst thematisiert wird (Glaboniat 2005: 46–48), wird eine in dieser Form bisher noch nicht vorhandene Beschreibung und Integration von Lernzielen über alle Niveaustufen hinweg vorgelegt, deren Wert sich allerdings erst im praktischen Gebrauch erweisen muss.

5. Desiderate und Perspektiven

Der Überblick hat deutlich gemacht, dass eine Curriculumsdiskussion und -entwicklung in den deutschsprachigen Ländern bis in die jüngste Zeit nur im Bereich der Lehrwerk- und Prüfungsentwicklung existiert – im Unterschied zum Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache, wo zunächst für die Schule (vgl. Art. 120), seit Bestehen der Integrationskurse aber auch für Erwachsene (vgl. Art. 121) eine systematische Forschungs- und Entwicklungsarbeit eingesetzt hat.

Was die Curriculumentwicklung für Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Regionen weltweit betrifft, so steht die Forschung vielfach erst am Anfang (vgl. Art. 5 und 11); Studien wie z. B. die von Wegner (1999) für England und Frankreich zeigen die Abhängigkeit der Curriculumentwicklung von den jeweiligen nationalen Diskursen wie auch ihre relative Unabhängigkeit von der deutschen Diskussion. Inzwischen hat der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen weltweit eine Diskussion über Lernziele und Lerninhalte in Gang gesetzt. Die durch den Referenzrahmen mit ausgelöste Entwicklung lässt sich als Kompetenz- und „Output“-orientierung charakterisieren, d. h. als Konzentration auf die zu erreichenden (sprachlichen) Fähigkeiten der Lernenden. Allerdings werden hier auch kritische Stimmen laut: Lernziele und Lernbereiche, die sich den präzisen Niveaustufenzuordnungen des Referenzrahmens und der Formulierung als Kann-Bestimmung entziehen, weil sie komplexere Aspekte betreffen wie z. B. die Arbeit mit literarischen Texten, das kreative Schreiben und interkulturelle Fähigkeiten, fallen damit aus dem Fokus des Unterrichts, d. h. auch der Lehrwerke und Prüfungen heraus (vgl. Bausch et al. 2003). Gefordert wird, dass sich der DaF-Unterricht wieder seiner Bildungsaufgaben besinnen müsse, die über ausschließliche Verwendungsaspekte hinausgehen (Bausch et al. 2005).

Die Tatsache, dass Deutsch vielfach nicht mehr als erste, sondern als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird, hat die Frage aufgeworfen, ob es dafür nicht spezifischer Curricula bedürfe, die die Tatsache der Mehrsprachigkeit der Lernenden einbeziehen (vgl. Art. 91). In diesem Zusammenhang sind Konzepte für die Entwicklung eines „Gesamtsprachencurriculums“ entwickelt worden, welches darauf zielt, nicht nur für eine Sprache, sondern für das gesamte Sprachenspektrum, mit dem Lernende während ihrer Bildungslaufbahn in Berührung kommen, differenzierte Ziele und aufeinander ab-

gestimmte Verfahren zu entwickeln, so dass auch der Unterricht in einer Sprache wie z. B. Deutsch zugleich einen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit leistet (Hufeisen und Lutjeharms 2005).

6. Literatur in Auswahl

- Baldegger, Markus, Martin Müller und Günther Schneider in Zusammenarbeit mit Anton Näf
1980 *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
2005 *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr.
- Blankertz, Herwig
[1969] 1977 *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Comenius, Johan Amos
[1648] 1657 *Linguarum Methodus Novissima*. (Veröffentlicht als Teil der *Opera Didactica Omnia Pars II.*) Amsterdam.
- Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*.
[1997] 2000 Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baldar und E. Papo
1976 *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission
1974 *Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung*. Bonn.
- Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut (Hg.)
[1972] 1977 *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn/Frankfurt/München: Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut.
- Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut (Hg.)
1991 *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 4., völlig neu bearbeitete und ergänzte Auflage. Bonn/Frankfurt/München: Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut.
- Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut (Hg.)
1995 *Das Zertifikat Deutsch für den Beruf*. Deutscher Volkshochschulverband und Goethe-Institut.
- Dolch, Josef
[1959] 1971 *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.
- Europarat
2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Frey, Karl (Hg.)
1975 *Curriculum-Handbuch*, 3 Bände. München: Piper.
- Georges, Heinrich
1962 *Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag
2005 *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kann-Beschreibungen Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Berlin/München: Langenscheidt.

- Hacker, Hartmut
 1995 Lehrplan. In: Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, 520–524. Stuttgart: Klett.
- Hameyer, Uwe, Karl Frey und Henning Haft (Hg.)
 1983 *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.
- Heursen, Gerd
 1995 Didaktik, allgemeine. In: Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, 407–415. Stuttgart: Klett.
- Hufeisen, Britta und Madelaine Lutjeharms (Hg.)
 2005 *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Klafki, Wolfgang
 1963 *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang
 1985 *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nowacek, Robert
 1974 *Das VHS-Zertifikat Englisch*. Frankfurt.
- Otto, Gunter und Wolfgang Schulz
 1995 Der Beitrag der Curriculumforschung. In: Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, 49–62. Stuttgart: Klett
- Piepho, Hans-Eberhard
 1974 *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Dornberg-Frickhofen.
- Schulz, Dora und Heinz Griesbach
 [1953] 2009 *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band*. München: Hueber.
- van Ek, J. A.
 1977 *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Wegner, Anke
 1999 *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen*. München: iudicium.
- Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
 1999 *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH.
- Weniger, Erich
 1952 *Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.

Reiner Schmidt, Bielefeld (Deutschland)

103. Unterrichtsplanung

1. Der Stellenwert der Unterrichtsplanung
2. Anforderungen an die Unterrichtsplanung
3. Modelle der Unterrichtsplanung
4. Literatur in Auswahl

1. Der Stellenwert der Unterrichtsplanung

Effektiver Fremdsprachenunterricht bedarf guter Planung – eine solche Forderung an den Anfang dieser Ausführungen zu stellen, erscheint überflüssig. Wendet man sich jedoch der gegenwärtigen Diskussion im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Fremdsprachenunterricht zu, so ist es schwierig, dieser eine einheitliche Definition von (gutem) Unterricht zu entnehmen. Jegliche Planung ist abhängig vom Verständnis von einem effektiven Fremdsprachenunterricht, daher wird im Folgenden (Fremdsprachen-) Unterricht als gezielte, geplante und systematische Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und praktischem Können verstanden. Die Unterrichtssituationen sind sowohl durch den oder die Lehrenden als auch durch die vermittelte Sache (Wissen, Fähigkeiten, Können) gekennzeichnet, wobei der Lehrende nicht immer eine anwesende Person sein muss, Medien und Informationssysteme können seine Funktion (teilweise) übernehmen (vgl. Art. 136). Für den Unterricht spielen voneinander abhängige Faktoren eine Rolle, z. B. die fachlichen und überfachlichen Unterrichtsziele, die Unterrichtsplanung, die angewandte Methodik/Didaktik sowie die soziale Situation der Lehrenden und Lernenden. Auch die Art der Bildungsinstitution und deren Träger sind entscheidend für den Unterricht (vgl. Art. 101; 102).

Die Unterrichtsplanung des fremdsprachigen Deutschunterrichts ist von der jeweiligen Schülerpopulation abhängig. Schüler in anderen Ländern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden nach den Prinzipien des Deutsch als Fremdspracheunterrichts unterrichtet (vgl. Art. 104); in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz lebende Nicht-Muttersprachler (z. B. mit Migrationshintergrund), die auch im Alltag mit der deutschen Sprache konfrontiert sind, erhalten dagegen Deutsch als Zweitsprache- Unterricht (vgl. Art. 119).

Effektive Unterrichtsplanung bezieht sich in der Regel nicht auf die Einzelstunde, sondern auf den übergeordneten Zusammenhang in einer (lehrwerkorientierten) Unterrichtseinheit/-sequenz, einem Projekt oder einer Unterrichtsreihe (Otto 1998). Die längerfristige Konzeption spielt hier eine Rolle; der Einzelstunde wird ein besonderer Stellenwert im Gesamtzusammenhang eingeräumt, sie wird jedoch der gesamten Unterrichtseinheit zugeordnet.

Professionell durchgeführte Unterrichtsplanung stellt hohe Ansprüche an den Lehrer, der Organisation und Verlauf einer Stunde antizipiert, den Blick auf die Lernziele, das Lehrer- und Schülerverhalten nicht verliert und mögliche Planungsabweichungen einkalkuliert (vgl. Art. 148). Die Planung kann verstärkt nach der Progression sprachlicher Mittel ausgerichtet werden, indem Wortschatz, Redewendungen oder sogar Diskursstrategien, die für die angemessene sprachliche Bewältigung einer (Unterrichts-) Situation

notwendig sind, den geplanten Ablauf der Unterrichtseinheit bestimmen. Die zur Verfügung stehende Zeit spielt eine wesentliche Rolle. Weiterhin beeinflusst der verbindliche Lehrplan, in dem die Lernziele genauer definiert werden, die Unterrichtsvorbereitung. Im Zeitalter der Standardisierung und der obligatorischen Vergleichsarbeiten hat sich der Einfluss von Lehrplänen, Curricula, Bildungsstandards und Prüfungen, die die Unterrichtsplanung mitbestimmen, erheblich verstärkt (vgl. Art. 102).

Da für den DaF-Unterricht für Erwachsene differenzierte Lehrpläne selten existieren, wird die Unterrichtsplanung vielfach durch die Lehrwerke beeinflusst. Lektionen des verwendeten Lehrwerks bedürfen einer kritischen Analyse bezüglich der Relevanz der Inhalte für spezifische Lerngruppen (vgl. Art. 137). Dass Lehrwerke beanspruchen, nach dem neusten Stand der Didaktik und Methodik des Faches konzipiert und gestaltet zu sein und in ihrer Aufmachung attraktiv sind, bedeutet nicht, dass sie in jedem Land bzw. in jeder Region ohne Adaption einsetzbar seien, denn importierte Lehrwerke müssen ebenso wie Arbeitsformen und Lehrstile an länderspezifische und regionale Unterrichtsbedingungen angepasst und weiter entwickelt werden (Bimmel, Kast und Neuner 2003). Die Bereitstellung eines binnendifferenzierenden Angebots für unterschiedliche Lernertypen zieht die Entwicklung alternativer Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen zu einzelnen Lehrwerkslektionen nach sich. Bei einer sich eng an einem Lehrwerk orientierenden Unterrichtsplanung empfiehlt sich die Anlegung von Materialsammlungen zu Themen wie Schule, Freizeit, Freunde, Familie, Tiere und Reisen, die zum Standardrepertoire von Lehrbüchern gehören. Ein solches Dossier kann im weiteren Verlauf der Unterrichtsplanung für verschiedene Klassen, Kurse oder Jahrgangsstufen ständig erweitert und mit ihm eine größere Flexibilität und Schülerzentrierung der Unterrichtsplanung erreicht werden (Wicke 1993). Unterrichtsplanung bezieht die Voraussetzungen einer Klasse oder Lerngruppe ein und berücksichtigt Determinanten, zu denen das Vorwissen, insbesondere die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen und Sprachlernerfahrungen, aber auch ihre Interessen und Bedürfnisse gehören.

Neue elektronische Medien ermöglichen Phasen des selbständigen und eigenverantwortlichen Selbststudiums oder der Recherche ohne ständige Hilfestellung durch den Lehrer. Allerdings bedarf es der intensiven begleitenden Schulung und Betreuung der Lerner im Einsatz der Medien, bis der Unterricht (teilweise) in den virtuellen Raum verlagert werden kann (Schneider 2005; auch Art. 138).

2. Anforderungen an die Unterrichtsplanung

Nach Meyer muss die Planung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts u. a. folgenden Anforderungen genügen:

- Die Planung orientiert sich an einem lernförderlichen Ambiente, in dem die Schüler Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und sich angstfrei äußern. Zum Ambiente gehört z. B., dass Schüler Lernplakate zu im Unterricht behandelten Themen erstellen und diese als visuelle Hilfen im Klassenzimmer aushängen. Hilfsmittel (Wörterbücher, Grammatiken usw.) erleichtern selbständige und offene Unterrichtsformen.
- Die Unterrichtsplanung muss klar strukturiert, Lerngegenstand und intendierter Lernprozess bzw. Lernschritte inklusive Alternativen müssen skizziert und den Schü-

lern transparent gemacht werden. Eine Grammatikstunde lässt sich geradlinig planen, indem der Konfrontation der Lerngruppe mit einem grammatischen Phänomen angemessene Übungszeit nachgeordnet wird, bevor die zielgerechte Anwendung im situativen Kontext sichert, dass das Erlernete in das sprachliche Repertoire der Schüler aufgenommen wird. Unterrichtseinheiten transparent zu planen, in denen die Diskursfähigkeit der Schüler im Mittelpunkt der Arbeit steht, ist wesentlich schwerer.

- Die Planung sichert den Lernern in einer bestimmten Zeit die Erreichung gewünschter und notwendiger Ergebnisse sowie für den weiteren Lernprozess notwendige Erfolgsrückmeldungen. Die angemessene Planung fördert das sprachliche Handeln der Schüler im fremdsprachigen Deutschunterricht in sinnvollen Situationen; die Inhalte des Unterrichts sind für die Gegenwart und Zukunft der Schüler bedeutsam (Bartnitzky 1991). Ausgewählte Themen, Texte und Inhalte überschreiten das sprachliche Niveau der Lerngruppe nicht bedeutend, um eine erfolgreiche Dekodierung und Auseinandersetzung mit den verwendeten Texten und mit der jeweiligen Aufgabenstellung zu garantieren.
- Gute Unterrichtsplanung bietet den Fremdsprachenlernern eine effektive Lernzeit und einen hohen Sprechanteil in Schüler–Schülergesprächen.
- Aufgabenstellungen sind verständlich und eindeutig; sie ermöglichen problemlösendes Denken, die Kommunikation der Schüler untereinander sowie das Aushandeln von Bedeutung.
- Unterschiedlichen Lernertypen bietet Methodenvielfalt alternative Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten.
- Binnendifferenzierende Maßnahmen ermöglichen die individuelle und die kollektive sprachliche Förderung der Schüler. Dabei berücksichtigt die Planung die Erreichung subjektiver Bedürfnisse der Lerner, andererseits konzentriert sie sich auf das gemeinsame Sprachwachstum der Lerngruppe (Meyer 2003).

Unterrichtsplanung ist ein elementarer Bestandteil der Arbeit des Fremdsprachenlehrers, der den möglichen Ablauf seines Unterrichts drehbuchartig konzipiert, sich jedoch der Imponderabilien bewusst ist, die ggf. eine Änderung des Konzeptes nach sich ziehen. Die Erreichung von curricular festgeschriebenen Lernzielen lässt alternative und von der eigentlichen Planung abweichende Verfahren zu.

Zurzeit stattfindende Veränderungen haben Auswirkungen auf die andragogischen, methodisch-didaktischen Qualitäten und Kompetenzen der einzelnen Schule, wie aus dem Schaubild ersichtlich wird, das von von Hans Eberhard Piepho für das Handbuch erstellt und aufgrund seiner noch vorhandenen Aktualität lediglich ergänzt wurde (Piepho 2001).

Im pädagogischen Qualitätsmanagement begreifen sich Lehrende als Team, das den Deutschunterricht und die mit diesem verbundene Erziehung gemeinsam konzipiert; der eigene Unterricht wird deprivatisiert und in einem reflektierenden Dialog geplant (Höfer 2006). Die Bildung professioneller Lerngemeinschaften / Didaktischer Werkstätten erleichtert die gemeinsame Planung des Unterrichts ebenso wie den reflektierenden Blick auf Unterrichtstraditionen. Überlieferte, d. h. tradierte, aber auch gegenwärtige Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik werden in die Unterrichtsplanung einbezogen und für die eigene Praxis interpretiert (Debiasi 2004; Art. 105). In professionellen Lerngemeinschaften zum fächerübergreifenden Unterricht mitarbeitende Lehrer sind zur Veränderung oder Bereicherung ihres Unterrichts motiviert, da die Planung ihnen nützt bzw. eine Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität erreicht wird.



Abb. 103.1: Funk (vgl. Piepho 2001: 836)

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Art. 91) plädiert für die fächerübergreifende gemeinsame Planung von Unterricht durch die Fachkonferenzen aller Sprachen. Sprachenübergreifende Projekte sind Bestandteil des alltäglichen Unterrichts; die Schüler werden als Partner in den Planungsprozess einbezogen (Hufeisen und Lutjeharms 2005). Das Verstehen, das Akzeptieren und das Interesse an der Andersartigkeit der Anderen über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg ist ein erklärtes Ziel. Curricula, Rahmenlehr- und Stoffverteilungspläne fordern einen genuin fächerübergreifenden bilingualen Sach-Fachunterricht z. B. zusammen mit Kunst und Musik. Im Rahmen von CLIL (Content and Language Integrated Learning in German) wurden bereits neue Module konzipiert, die in der schulischen Praxis erprobt wurden (Wicke 2000; auch Art. 116).

Die Überprüfung der Angemessenheit der Planung bzw. deren Nachhaltigkeit wird durch ein Supervisionssystem erleichtert, das kritischen Freunden die Teilnahme am Unterricht einzelner Lehrer und dessen gemeinsame Besprechung ermöglicht. Die Ziele der gemeinsamen Planung und Unterrichtsbeobachtung / Supervision werden geklärt, indem die gegenseitige Beratung im Mittelpunkt der Arbeit steht, nicht aber die Bewertung (Ziebell 2002).

3. Modelle der Unterrichtsplanung

Grundsätzlich müssen die Parameter der Planung und Durchführung von Unterricht verschoben werden. In vielen Ländern hat der Fremdsprachenunterricht in der Nachfolge des Lateinunterrichts noch eine Selektionsfunktion, indem heterogene Gruppen im Rahmen einer linearen Planung mit einem Bildungsanspruch konfrontiert werden, der von allen Schülern im gleichen Zeitraum annähernd gleiche Lernzuwächse erwartet, die ein

bestimmtes einheitliches Lernergebnis garantieren. Abweichungen nach oben werden honoriert, Abweichungen nach unten sanktioniert, indem der erfolgreiche Abschluss nicht erteilt wird. Individuelle Förderung ist in Planung und Unterricht nur ansatzweise vorgesehen. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lernenden muss die Bereitschaft der Lehrer vorhanden sein, sich schon bei der Unterrichtsplanung verstärkt um die Chancengleichheit aller Lernenden zu kümmern (Schweizerische Konferenz u. a. 2007).

Ein hermeneutischer Ansatz kalkuliert individuelles unterschiedliches Herangehen an einen Text oder eine Aufgabe ein, genauso wie er unterschiedliche Bearbeitungstechniken und -fertigkeiten der Lerner toleriert. Die persönliche Lernbiographie, der subjektive Entwicklungsstand und bereits vorhandene Sprachkompetenzen des Lerners sind Anhaltspunkte dafür, ob es ein Schüler vorzieht, kognitiv, affektiv oder intuitiv zu lernen. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass Schüler in vielen postsozialistischen Ländern (immer noch) einen lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht bevorzugen, von dem sie klare Arbeitsaufträge und ein gewisses Lernpensum erwarten (Piepho 2001: 837). Die *Aufgabe* wird als pädagogischer Arbeitsauftrag verstanden, der den Schülern die selbständige, zielgerichtete (fremdsprachliche) Erarbeitung von Inhalten, Fragen und Problemen ermöglicht (vgl. Art. 130). Von einer methodisch-didaktisch schlüssigen Aufgabe gehen Impulse aus, die den Schüler zum Verstehenwollen motivieren und ihm helfen, das Verstehen und Behalten von Lernstoff zu trainieren. Dieser Aspekt lässt sich durch die Kombination mit einer *Übung* verstärken, einer Lernaktivität zur Anwendung, Wiederholung und Festigung sprachlicher Aspekte mit dem Ziel des Ausbaus von Erlerntem. Die Routinisierung in der Sprachverwendung erfolgt nicht durch isolierte Einschleifübungen wie den Pattern Drill, sondern durch Üben in interessanten und vor allen Dingen auch kommunikativ relevanten (simulierten) Situationen. Sprachliche Phänomene lassen sich jedoch auch isoliert behandeln. Für den DaF-Unterricht ist die *Verstehenshilfe* wichtig, die als zusätzlicher Impuls zu einem Text dem besseren Verständnis von (sprachlichen) Zusammenhängen dient. Illustrationen, Worterklärungen und Kommentare, aber auch Markierungen in einem Text sind z. B. (vor-) entlastende Hilfen.

Für die Unterrichtsplanung bieten sich verschiedene Raster zur Vorstrukturierung des Unterrichts an. Der von Bimmel vorgeschlagene und leicht modifizierte Raster betont den Zeitfaktor der Planung, wobei das Schema eine Orientierungshilfe ist, an die man sich nicht sklavisch halten muss (Bimmel 2003: 55):

Zeit	Lernaktivität	Sozialform	Material	Medien/ Hilfsmittel	Aktivitäten des Lehrers	Aktivitäten der Schüler
1.						
2.						
3.						

Abb. 103.2: Bimmel 2003: 55

Piepho favorisiert ein auf die Inhalte ausgerichtetes Planungsschema (Piepho 2001: 838–839):

Phase:	Intention/Inhalt:	Maßnahme:	Sozialform:
Begrüßung			
Einstieg ins Thema			
Organisation des Vorwissens			
Hypothesen zu Sinn und Botschaft der Lektion/ Unterrichtseinheit			
Aufgabengelenktes Entdecken und Erschließen			
Prüfung, Vergleich, Vertiefung und Verknüpfung neuen Wissens			
Anwendung und Ausformulierung des Erkannten und Gelernten			
Redaktion und Veröffentlichung			
Einschätzung des Lerngewinns und Zuwachses			

Abb. 103.3; Piepho 2001: 838–839

Die Planung kann jedoch auch – z. B. mit Hilfe des folgenden Schemas – die Reflexion über die Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens einbeziehen:

Lernvoraussetzungen – Gruppengröße – Soziokulturelle Informationen – Kenntnisse über die Klasse, den Kurs oder einzelne Schüler – Interessen, Vorkenntnisse/Fähigkeiten/ Kompetenzen der Schüler	Wer?	
Sachanalytische Überlegungen – Fachspezifischer Unterrichtsgegenstand – Richtlinienbezug	Was?	
Methodische Überlegungen – Methoden – Medien – Verlauf – Sozialformen – Differenzierung	Wie?	
Didaktische Überlegungen – Aktualität der Inhalte, des Materials – Bedeutung – Fachliche Relevanz – Bedeutung von Material und Methodik für die Schüler	Warum? Wozu? Ziel	

Abb. 103.4.

Es bleibt dem Lehrer überlassen, welches Raster er für seine Unterrichtsplanung verwendet – erfahrene Routiniers werden sich für weniger umfassende Vorbereitungen entscheiden, da sie sich in ihren Berufsjahren ein Repertoire erworben haben, das es ihnen erlaubt, Verläufe in Stichwörtern zu planen – Berufsanfänger dagegen werden auf eine umfassende und detaillierte Planung nicht verzichten. Wichtig ist, dass die Unterrichtsplanung in Schriftform ermöglicht, Risiken bereits vor dem eigentlichen Unterricht zu erkennen, so dass das Risiko des Scheiterns auf ein Minimum reduziert werden kann.

4. Literatur in Auswahl

- Bartnitzky, Horst und Ulrich Hecker (Hg.)
 1991 *Deutsch – Werkstatt, handlungsbezogener Deutschunterricht in der Sek. I, Konzepte, Beispiele, Tipps*, Duisburg: Neue Deutsche Schule.
- Bimmel, Peter, Bernd Kast und Gerd Neuner
 2003 Deutschunterricht planen, Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Fernstudieneinheit 18. In: *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Debiasi, Verena und Dorothea Gasser
 2004 *Werkstatt als hermeneutischer Dialog – ein Bericht*. Klagenfurt: DRAVA.
- Halinen, Irmeli
 2008 Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule. In: Sarjala Jukka und Esko Häkli (Hg.), *Jenseits von PISA, Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*, 99–122. Berlin: BWV – Berliner Wissenschaftsverlag.
- Höfer, Christoph und Petra Madelung
 2006 *Lehren und Lernen für die Zukunft, Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hufeisen, Britta und Madeline Lutjeharms (Hg.)
 2005 *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Meyer, Hilbert
 2003 Zehn Merkmale guten Unterrichts. *PÄDAGOGIK* 10: 36–43 Weinheim: Beltz.
- OPEKO, Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen
 2005–2007 CLILiG – Erhebungsstudie State of the Art und Entwicklungspotential in Europa. Projekt zur Erhebung und Förderung des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) auf Deutsch. <http://www.opeko.fi/clilig/projekt.htm>
- Otto, Gunter
 1998 Unterricht vorbereiten und planen. In: Werner Heisterberg u. a. (Hg.), *Arbeitsplatz Schule: Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*, Jahresheft XVI, 12–15. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Piepho, Hans-Eberhardt
 2001 Verfahren der Unterrichtsplanung. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch*, 835–840. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Schneider, Susanne
 2005 Sprachenlernende Digital betreuen. *Fremdsprache Deutsch: Lust auf Internet*: 42–46. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK Schweiz), des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK, Österreich) und

- der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, Deutschland) (Hg.)
- 2007 *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft*. Innsbruck.
- Wicke, Rainer E.
- 2000 *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: iudicium
- Wicke, Rainer E.
- 1993 *Aktive Schüler lernen besser*. Stuttgart: Klett.
- Ziebell, Barbara
- 2002 *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. (Fernstudieneinheit 32). Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache München: Langenscheidt.

Rainer E. Wicke, Köln (Deutschland)

104. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht

1. Fachgeschichtliche Anmerkungen: Das Ende der „großen“ Methodenkonzepte
2. Die Ebene der methodischen Modelle
3. Die Ebene der Modelle und Unterrichtsszenarien
4. Literatur in Auswahl

Wie viel Theorie braucht der Sprachunterricht? Die Tatsache, dass einerseits alle Menschen ohne theoretische Hilfe eine erste Sprache gelernt und viele Menschen mit wenig oder keiner theoretischen Ausbildung eine fremde Sprache lehren, dass andererseits Vorschläge aus der Wissenschaft im konkreten Unterricht nicht immer praktikabel erschienen, hat bei vielen Lehrkräften eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Theorien zum Spracherwerb hinterlassen. So hat David Little beobachtet:

Sprachlehrende sind notorisch feindselig gegenüber theoretischen Diskussionen, offensichtlich in der Annahme, dass diese Praktikern in der Klasse nichts zu bieten haben. Viele (englischsprachige, H. F.) Handbücher für den Sprachunterricht verstärken dieses Vorurteil, indem sie Sammlungen praktischer Tipps ohne jeden theoretischen Rahmen anbieten. Aber wenn wir keine Theorie haben, haben wir keine Möglichkeit, von der Ebene des Einzelbeispiels auf die Ebene des generellen Prinzips zu kommen. Das heißt nicht, dass Sprachlehrende Theoretiker werden sollen. Es heißt aber, dass sie Prinzipien erkennen sollten, auf denen ihr Handeln beruht. Ansonsten kommt jede Diskussion über Erfolge und Misserfolge im Sprachunterricht nicht über die Ebene von Anekdoten, Zustimmung und Gegenrede hinaus.

(Little 1994: 118, Übersetzg. H. F.).

Um diese Prinzipien soll es im folgenden Beitrag gehen.

1. Fachgeschichtliche Anmerkungen: Das Ende der „großen“ Methodenkonzepte

Setzt man den Beginn der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit dem Beginn der 1960er Jahre an, so waren die ersten 30 Jahre der universitären Fremdsprachendidaktik von einer chronologischen Abfolge der „großen“ Methodenkonzeptionen geprägt (Neuner 2003): Grammatik-gestützte Konzepte, die aus der Grammatik-Übersetzungsmethode hervorgingen, audiolinguale bzw. audiovisuelle Methodenkonzepte, die vor allem in den USA und in Frankreich entwickelt wurden, und der kommunikative Ansatz mit seinen verschiedenen Ausprägungen – in Großbritannien zunächst vor allem funktional-national, in Deutschland eher mit pädagogisch-emanzipativem Anspruch – folgten aufeinander bzw. standen nebeneinander. Richards (2002) differenziert weiter in Werte-basierte, Theorie-basierte und Handwerks-orientierte Ansätze. Die Abgrenzung voneinander und die Ausdifferenzierung bzw. Überprüfung der jeweiligen Praxiskonzepte bestimmte die didaktisch-methodische Forschung. Die methodischen Konzeptionen von Lehrwerken reflektierten die Ansätze zwar selten in „Reinkultur“, waren aber auf der Grundlage ihrer Übungstypen meist klar zuzuordnen. Hinzu kamen vor allem seit den 1970er Jahren eine Reihe sog. „alternativer“ Methoden, die sich vor allem selbst als solche und im Gegensatz zu den großen Methodenkonzeptionen definierten, sich oft empirischer Überprüfung entzogen und sich in der Regel auf spezielle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts konzentrierten (Gedächtnis, Bewegung, Wortschatz, Musik, usw.). Da sie oft von Einzelpersonen und „Schulen“ dominiert wurden, nennt David Nunan sie „Designer-Methoden“ (zit. nach Brown 2007: 33).

Als Ergebnis einer immer umfangreicheren und vielfältigeren empirischen Forschung wurde in den 1980er Jahren zunehmend deutlich, dass die sog. „großen Hypothesen“ zum Zweitspracherwerb (vgl. Art. 83–84 und 87–90), jene Ansätze also, die für sich in Anspruch nahmen, ein Modell für den Spracherwerbsprozess insgesamt zu bieten, die vielfältigen Prozesse, die mit ihm verbunden sind, nicht mehr schlüssig im Sinne eines Gesamtkonzeptes erklären konnten (Edmondson und House 2006). Die 1990er Jahre brachten damit in der Spracherwerbsforschung das Ende dieser Hypothesen (vgl. bereits Bausch und Kasper 1979). Zu differenziert, methodisch unterschiedlich und teilweise widersprüchlich erschienen die Forschungsergebnisse, um noch in ein einzelnes Gesamtkonzept zu passen. Statt konzeptueller Einheitlichkeit folgte eine weitere Ausweitung der Bezugswissenschaften des Fremd- und Zweitspracherwerbs, zunächst auf die Kognitions- und dann auf die Neurowissenschaften. (Wolff 2002; Arnold 2002).

Zeitgleich zu dieser Entwicklung und ihre Vielfalt reflektierend ist im Bereich der Fremdsprachendidaktik ebenfalls das Ende der „großen“ makro-methodischen Gesamtkonzepte zu beobachten. So spricht zuerst Piepho von der post-kommunikativen Epoche (Piepho 1990) und Brown (2007: 40 ff.) in diesem Sinne von der Post-Methoden-Ära. Andere Fremdsprachendidaktiker (Meißner und Reinfried 2001) sprechen von einer neokommunikativen Phase oder gar von „neokommunikativem Grammatikunterricht“, worunter Gnutzmann eine Phase des entdeckenden und problemlösenden Lernens versteht (Gnutzmann 2005:176). Der nicht nur in Europa einflussreiche „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001) setzte zwar vieldiskutierte Standards in Bezug auf Lernziele, behauptet aber von sich selbst, fremdsprachenmethodisch neutral zu sein (Europarat 2001: 10). Dieser Behauptung liegt die Einsicht zu Grunde, dass es derzeit weder belegbar ist, dass bestimmte Ziele ausschließlich mit bestimmten

Methodenkonzepten erreichbar wären, noch, dass bestimmte methodische Ansätze bei unterschiedlichen Lernenden die gleichen Resultate zeitigen. Die Auflösungserscheinungen der didaktisch-methodischen Gesamtkonzeptionen sind sowohl „von unten“ als auch von oben zu beobachten: Eine sich in den letzten 10 Jahren verstärkende Praxisforschung belegt, dass zu allen Zeiten praktische Konzepte und subjektive Überzeugungen von Lehrenden meist nicht einer bestimmten Schule folgten, sondern sich ihrer Vorgaben oft eklektisch bedienten (Kallenbach 1996), dass Unterrichtsroutinen sich oft eher aus eigenen langjährigen, meist unreflektierten Handlungsmustern zusammensetzten als aus theoriebasierten Planungen. Erfolge und Misserfolge einzelner Lehrwerke erklären sich zum Teil aus dieser Tatsache heraus: Diejenigen Lehrwerke, die einer bestimmten theoretischen Schule engmaschig folgten und damit Lehrkräften am wenigsten Projektionsflächen für subjektive Theorien und Routinen boten, stießen auf geringe Marktakzeptanz. So wie die Praxis der methodisch-didaktischen „Stromlinie“ widerstand, ließen sich auch fachdidaktische Theorienentwicklungen spätestens seit der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes nicht mehr eindeutig den bestehenden Makro-Methodenkonzeptionen zuordnen. Der interkulturelle Ansatz geht etwa weiterhin von den Grundsätzen der kommunikativen Didaktik in Bezug auf die Lernerorientierung und weitgehend auch in Bezug auf das Übungsgeschehen aus, verlässt aber die enge pragmatische Dichotomie von Sprachfunktion und deren Realisierung zu Gunsten eines hermeneutischen Ansatzes von vergleichendem Fremdverstehen, so dass man ihn als eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des kommunikativen Ansatzes, nicht aber als neue Methodenkonzeption bezeichnen kann. Dies gilt für andere Ansätze wie den aufgabenbasierten Unterricht (Müller-Hartmann und Schocker-von Dithfurt 2005) in gleicher Weise. Folgt man dieser Argumentation, werden viele Fragestellungen der fachdidaktischen Literatur der letzten 20 Jahre, die auf diesen Makro- Konzepten aufbauten, irrelevant: Ob man nun von vier oder fünf Lehrwerkgenerationen sprechen kann, ob der kommunikative Ansatz in anderen Kulturräumen anwendbar wäre, das Verhältnis des interkulturellen zum kommunikativen Ansatz – aus all dem sind keine Erkenntnisse für die Wirksamkeit einer bestimmten Form des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten. Zusammenfassend sind drei Merkmale für die „Post-Methoden-Ära“ charakteristisch:

1. Einzelne methodische Ansätze wie der interkulturelle oder der Aufgaben-basierte sind durchaus in verschiedene Methodenkonzepte integrierbar.
2. Viele Curricula und internationale sowie regionale DaF-Lehrwerke sind nicht eindeutig einer Einzelmethode zuzuordnen, sondern methodisch offen.
3. Die Vielfalt lernkulturgeprägter Lehr-/Lernszenarien und Übungsformen wäre auf der Grundlage einer Gesamt-Methodenkonzeption nicht mehr beschreibbar: Es wäre wenig sinnvoll, z. B. Einzelübungen nach ihrer Form als „audiolingual“, „grammatikorientiert“ oder „kommunikativ“ zu klassifizieren, ohne den Gesamtkontext und die Ziele einer konkreten Unterrichtssequenz zu berücksichtigen.

2. Die Ebene der methodischen Modelle

Aus Sicht der aktuellen fremdsprachenmethodischen Forschung erscheint derzeit eine andere topologische Sortierung sinnvoll: Eine Unterscheidung von theoretischen Grundlagen, didaktisch-methodischen Prinzipien und Standards und methodischen Konzepten und -szenarien. Die drei Ebenen sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

2.1. Die Grundlagenebene:

Tab. 104.1: Grundlagenebene

Theorien des Lernens und der Konstruktion von Wissen, z. B.	Zweitsprachenerwerbstheorien bzw. – hypothesen, z. B.
Behaviorismus	Kontrastivhypothesen
Kognitivismus	Interlanguage-Hypothese
Konstruktivismus	Universalgrammatische Ansätze
Konnektionismus	Input und Output-Hypothesen

Grundlegende Theorien bieten einen Rahmen für Hypothesen und die Einordnung von Daten und eigenen Erfahrungen. Sie machen deutlich, dass fremdsprachliches Lernen nur interdisziplinär erforscht und interpretiert werden kann. Sie sind damit die Grundlage von Erkenntnissen und die Voraussetzung der Gewinnung von Prinzipien für die Ebene methodischer Entscheidungen in Unterrichtsvorbereitung und Unterricht. Gegenwärtig lassen sich aus den vielfältigen Forschungsansätzen der Spracherwerbsforschung und ihrer Bezugswissenschaften eine Reihe von Grundprinzipien ableiten, die für sich in Anspruch nehmen können, unter der Prämisse eines auf Sprachverwendung angelegten Unterrichts zwar kein Gesamtkonzept, wohl aber eine konsistente und kohärente Orientierung methodischer Entscheidungen zu bieten und forschungsbasierte Standards zu setzen.

2.2. Die Ebene der didaktisch- methodischen Prinzipien:

Tab. 104.2: Methodische Prinzipien

Handlungsorientierung:	<ul style="list-style-type: none"> – rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel – Fertigungsintegration: Vom Verstehen zum Äußern
Inhaltsorientierung:	<ul style="list-style-type: none"> – bedeutungsvoller (aus Lernericht authentischer Input) – Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung
Aufgabenorientierung:	<ul style="list-style-type: none"> – Aufgaben mit „Sitz im Leben“ – fertigungsorientierte Übungen mit Bezug zu den Aufgaben
Individualisierung und Personalisierung:	<ul style="list-style-type: none"> – differenzierende und lernerorientierte Verarbeitungsangebote – mit Sprache handeln: Lerner sprechen und schreiben als sie selbst
Autonieförderung:	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung von Lernstrategien, – offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter
Interaktionsorientierung:	<ul style="list-style-type: none"> – Kommunikationsförderung, – kollaboratives Lernen, – Lernen als kognitiver Prozess in einem sozialen Kontext
Reflexionsförderung:	<ul style="list-style-type: none"> – Einsicht in Strukturen – problemlösendes Lernen
Automatisierung:	<ul style="list-style-type: none"> – Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse

Transparenz & Partizipation:	– Zieltransparenz und Beteiligung der Lerner an pädagogischen Entscheidungen
Evaluationskultur:	– summative und formative Evaluation von Lernprozessen – Evaluation von Lehre, Rechenschaftspflicht
Mehrsprachigkeit:	– ... als Voraussetzung für Entscheidungen in Bezug auf Unterrichtsmaterial, Motivation und Übungsgestaltung
Lehr-/ Lernkultursensibilität:	– Berücksichtigung kulturspezifischer Verarbeitungsformen von Lernstoff

Die Aufzählung dieser 12 Standards folgt keiner Reihenfolge und beschreibt keine Prioritätensetzung für unterrichtliches Handeln. Sie nennt keine konkurrierende, sondern komplementäre methodische Planungs- und Handlungsbereiche. Sie sind in der fremdsprachenmethodischen Literatur weitgehend beschrieben und können für sich in Anspruch nehmen, forschungsbasiert zu sein. Sie bieten eine prinzipielle Leitlinie für individuelle Entscheidungen und Standortbestimmungen sowohl für Unterrichtspraxis als auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Sie sind als Werkbankmarkierungen (*benchmarks*) für Lehrmaterialentwicklung, Unterrichtsvorbereitung und Übungsgeschehen zu verstehen. Die Standards sollten damit auf allen Ebenen der Kompetenz-Soll-Beschreibungen des fremdsprachenpädagogischen Handelns erkennbar sein. Sie ermöglichen ein ergebnisorientiertes Unterrichtsdesign, das Lernkulturen und das Ziel der individuellen Förderung berücksichtigt und, Lerner-aktivierende, sozial-integrative und reflexive Arbeitsformen anzubietet.

2.3. Die Ebene der methodischen Konzepte und Szenarien

Die beschriebenen Prinzipien bzw. Standards erlauben die Formulierung von Organisationsprinzipien, Verfahrensweisen, methodischen Einzelprinzipien und Gewichtungen von Unterrichtsfeldern für alle Lernzielbereiche (z. B. die Fertigkeiten) und Komponenten des Unterrichts (Grammatik, Wortschatz, Texte). Methodische Modelle sind in diesem Kontext schlüssige Abfolgen von Einzelschritten und Unterrichtsszenarien auf dem Weg zu einem Lernziel, die in der Regel mehrere der 12 Prinzipien beinhalten. Sie beschreiben beispielsweise Wege zum Verstehen von Hör- und Lesetexten wie u. a. Weskamps PQ4R-Modell (Weskamp 2001: 133 f.) ebenso wie den Prozess der Textarbeit und der selbständiger Erarbeitung grammatischer Strukturen wie u. a. das S-O-S Modell (Funk und Koenig 1991) oder Automatisierungsverläufe wie John R. Andersons ACT-Modell (Segalowitz 2003: 395).

Dort, wo Fremdsprachenunterricht eine in Bezug auf die Fertigkeiten eine ausgewogene Lernzielverteilung hat, in deren Mittelpunkt die rezeptive und produktive Verwendung der Sprache steht, ist davon auszugehen, dass eine ebenso ausgeglichene Verteilung von vier Lernfeldern am ehesten geeignet ist, eine entsprechend verteilte Kompetenzentwicklung zu gewährleisten, nicht zu verwechseln mit einer Liste der vier Fertigkeiten die in vielen Lehrmaterialien und Unterrichtsverläufen eher zu einem isolierten Training von Einzelfertigkeiten geführt hat (vgl. auch Art. 106).

Die Fertigkeitenübersicht (Tab. 104.3) ermöglicht lediglich die topologische Sortierung von Texten und Lernzielen, Die Matrix (Abb. 104.1) gliedert Unterrichtsaktivitäten

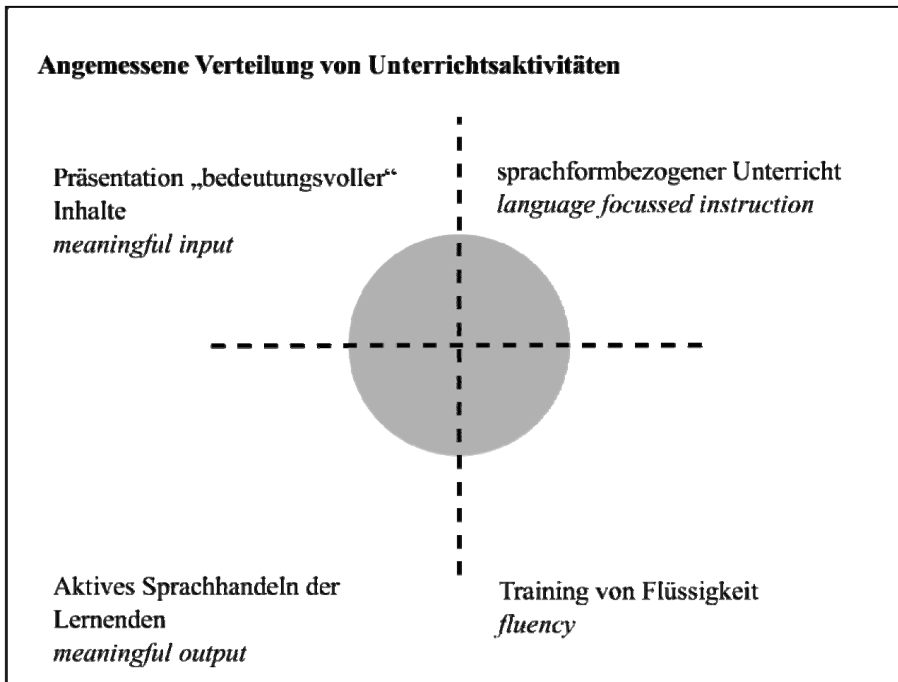


Abb. 104.1: Lernfeldmatrix zur Verteilung von Unterrichtsaktivitäten

Tab. 104.3: Traditionelle Liste der Fertigkeiten (vgl. Nation 2001, Nation und Newton 2009)

	mündlich	schriftlich
rezeptiv	<i>Hören</i>	<i>Lesen</i>
produktiv	<i>Sprechen</i>	<i>Schreiben</i>

und ordnet sie im Sinne der zuvor genannten Prinzipien Kompetenzfeldern zu. Die überzeugendste Begründung eines solchen integrativen, gleichmäßig verteilten Modells liegt im *Time-on-Task*-Prinzip, das vielfach empirisch belegt ist (Nation und Newton 2009). Lesen lernt man durch lesen, Sprechen durch sprechen und Flüssigkeit kann im Unterricht nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert. In allen Lernfeldern sind jeweils mehrere der oben genannten 12 Prinzipien wirksam.

Lernfeld 1: Bedeutungsvolle Inhalte – die Verarbeitung von sprachlichen und thematischen Informationen

„Bedeutungsvoll“ kann nicht als objektive Kategorie definiert werden. Geht man vom Grundprinzip eines personalisierten und individualisierten Unterrichts aus, so sind diejenigen Inhalte bedeutungsvoll, denen Lernende intrinsische Verarbeitungsaufmerksamkeit schenken. Hierin folgen sie unbewusst und unvermeidbar lernbiographischen Prägungen und Motivationen und nicht notwendigerweise didaktisch zugewiesener Gewichtung. Die Chance auf eine Verarbeitung von Inhalten wächst in dem Maße, in dem die Lernenden an der Auswahl von Zielen und Erarbeitung von Materialien beteiligt werden.

Eine zweite zentrale Kategorie neben der Verarbeitungsbereitschaft auf der Seite der Lerner ist die Plausibilität des angebotenen Sprachmaterials. Nick Ellis beschreibt Sprachenlernen als „Hochrechnung auf der Grundlage von Sprachdaten“ (Ellis 2009: 139) und beschreibt damit die Abhängigkeit des Transfers von der Qualität der Eingangsdaten. Die Wahrscheinlichkeit von Verarbeitung und Transfer steigt durch das Angebot an sprachlich und medial reichhaltigen, gleichwohl verständlichen Textangeboten. Dabei ist besonders auf der Wortebene auf „dichte Nachbarschaften“ (Ellis 2009:140) zu achten, d. h. auf alle Formen von häufig gemeinsam verwendeten Wörtern.

Lernfeld 2: Sprachform-bezogenes Lernen

Die Relevanz der im Lernprozess thematisierten Inhalte, Wörter und Strukturen ergibt sich zum einen aus der vermuteten Verarbeitungsbereitschaft der Lerner, zum anderen aus der Häufigkeit des Auftretens in lernerrelevanten Sprachkontexten und aus dem Transferpotenzial im Sinne der Leistungsbreite von Wörtern und Strukturen. So hat das Perfekt im Deutschen eine hohe kommunikative Leistungsbreite, da es praktisch den gesamten Vergangenheitsbereich abdecken kann.

Dabei kann grundsätzlich zwischen einem Form-geleiteten Fremdsprachenunterricht (*focus on forms*) und einem Form-fokussierten (*focus on form*) unterschieden werden. Letzterer meint eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts deren Zeitpunkt, Gegenstand und Dauer von den Bedürfnissen der Lernenden nach Systematisierung bestimmt wird. Grammatische Regeln werden also dann thematisiert, wenn sich Bedürfnis und Bereitschaft dazu auf Seiten der Lernenden im Rahmen einer inhaltlichen Aufgabenstellung ergeben, da andernfalls die Lernenden den Strukturen keine nachhaltige Verarbeitungsaufmerksamkeit widmen. Damit ergibt sich eine Unterrichtsphasierung, in der an Anfang und Ende einer Sequenz inhaltliche Aufgaben stehen und zu einem nach Möglichkeit von den Lernern zu bestimmenden Zeitpunkt eine Kognitivierungsphase stattfindet. In der Praxis findet dieses Prinzip in der notwendigen Vorbereitung von Kognitivierungsphasen und in den Vorgaben der verwendeten Lehrwerke seine Grenzen und macht es sinnvoll, von einer „schwachen Version“ von „Fokus-auf-Form“ zu sprechen: Grammatische Regeln können dort aufgegriffen werden, wo der Gebrauch einer Struktur ein inhaltliches Lernziel erfüllt und wo sie zu diesem Zweck verwendet werden.

Beispiele:

Eine Systematisierung von Vergangenheitsformen kann dort angebracht sein, wo Kursteilnehmer über eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten, eine teilweise Systematisierung des Gebrauchs von Präpositionen mit dem Dativ dort, wo sie eigene Wohnumwelten schildern. Dieses Verfahren unterscheidet sich vom Verfahren einer vorgegebenen Kontextualisierung von Dativpräpositionen in Wohnungsbeschreibungen, wie es in der Regel in Lehrwerken geschieht, da im Rahmen eines *Fokus-auf-Form*-Modells die Lernenden selbst über Umfang und Zeitpunkt der Systematisierung entscheiden. Die Konsequenz ist ein inhaltsbezogener Zuschnitt von grammatischen Lernangeboten (z. B.: Richtungen beschreiben) statt einem strukturbezogenen (z. B. „Die Wechselprepositionen)

Die folgende Gegenüberstellung prototypischer Übungsanweisungen in DaF-Lehrwerken verdeutlicht den Unterschied im Übungsgeschehen zwischen einem inhaltslosen Grammatikfokus und einer formfokussierten Übung im inhaltlichen Kontext:

Tab. 104.4: Arbeitsanweisungen in Lehrwerken

Grammatikfokussierung (inhaltslos)	Formfokussierung (bedeutungs- bzw. handlungsorientiert)
<ul style="list-style-type: none"> – Sätze mit Dativ: Ergänzt die Personalpronomen – Verbinde Sätze mit <i>wenn ... dann</i> – Modalverben <i>können, müssen, dürfen, wollen, sollen</i> – Ergänze im Präsens oder Präteritum. – Artikel und Possessivpronomen im Akkusativ und Dativ – Ergänze bitte. 	<ul style="list-style-type: none"> – Letzte Woche – Was war gut, was war schlecht? Erzählt in der Klasse. – Widersprechen / sich entschuldigen – sammelt Ausdrücke im Text und verwendet sie in einem Dialog. – Adjektive machen Geschichten interessanter. Baut die Adjektive ein und lest eure Geschichte vor. – Thema Essen – was isst du wann am liebsten?

Liegt der Fokus wie in der linken Spalte auf der Einübung einer grammatischen Regel, zu der dann Beispielsätze gesucht werden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Lernenden mit isolierten „Sinn-losen“ Beispielsätzen konfrontiert werden, denen sie in der realen Sprachverwendung nie begegnen würden. „Sinn-los“ heißt hier, dass die Sätze lediglich eine Struktur präsentieren bzw. fordern, die aber losgelöst wird von ihrem inhaltlichen Sinn.

Lernfeld 3: Aktives, „Sinn-volles“ Sprachhandeln der Lernenden – Bedeutungs-fokussierte Sprachverwendung

Im Gegensatz dazu meint „Sinn-volles“ Sprachhandeln die Verwendung der Fremdsprache, um damit eigene Aussagen zu Sachverhalten, zu Texten, zu sich selbst oder anderen Personen zu machen. Damit sind vor allem die Prinzipien einer Handlungsorientierung, Individualisierung und Personalisierung des Lernprozesse verbunden. Dies kann in simulierter Unterrichtskommunikation vorbereitet (etwa in *Information-gap*-Übungen, bei denen jeweils ein Partner die richtige Lösung hat und der andere sie abwechselnd erfragt) und in der realen Interaktion im Unterricht und darüber hinaus (Projekte und Praxiserkundungen) eingeübt werden. Die Lernfeldmatrix geht davon aus, dass etwa ein Viertel der Unterrichtszeit der Verwendung der gelernten Wörter und Strukturen zu kommunikativen Zwecken gewidmet werden sollte, einem Bereich also, der der notorischen Zeitnot im Unterricht besonders oft zum Opfer fällt.

Lernfeld 4: Automatisierung – das Training sprachlicher Flüssigkeit

Während konstruktivistische Modellierungen den bewussten Aufnahme- und Verarbeitungsprozess sprachlichen Materials in den Mittelpunkt gestellt haben, richten konnektionistische Modelle (Arnold 2002; Pospeschill 2004) den Blick auf das Übungs-geschehen und auf die neurologischen Grundlagen des Lernens, das Herstellen von Verbindungen zwischen Gehirnzellen (vgl. Art. 89). Sie verweisen darauf, dass eine solche „Bahnung“ das Ergebnis unterschiedlicher Ursachen sein kann, in jedem Fall aber auch mit den Faktoren „Zeit“ und „Wiederholung“ zu tun hat. Kognitions- und neurowissenschaftliche Forschungsbeiträge haben in jüngster Zeit darauf aufmerksam gemacht, wie stark unbewusst-implizites, zufälliges (inzidentelles) und ganzheitliches Lernen sowohl die Grundlage von Kognitionsprozessen als auch von flüssiger Sprachverwendung sind.

„Zusammengefasst beschreiben konnektionistische Modelle die Konsolidierung von Gedächtnis im Zuge einer Enkodierung, Engrammbildung und rekonstruier-

enden Transformation von Informationen. Gedächtnis wird somit als ein adaptives, assoziatives und distribuiertes System betrachtet. Der starke erfahrungsabhängige Bezug beim Aufbau von Gedächtnis favorisiert vor allem episodische Gedächtnismodelle mit auto-, hetero-assoziativer, zumeist inhaltsadressierter, aber auch sequenziell arbeitender Architektur.“ (Pospeschill 2004: 193)

Der Weg vom bewussten zum unbewusst-automatisierten Fremdsprachengebrauch ist ein möglicher aber nicht der einzig mögliche Weg sprachlichen Lernens. Die vielfältigen menschlichen Lernpotenziale und -wege werden auf diese Weise nicht erfasst. Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht, reproduziert man fertige „Redeteile“ einschließlich der phonologisch gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Man baut in der gesprochenen Sprache nicht Sätze nach grammatischen Regeln auf. Für eine Konzentration auf die Form und die bewusste Wahl von grammatischen Markierungen wäre gar keine Zeit (vgl. List 2002: 128; Ellis 1996: 2009). Flüssigkeit entsteht demnach durch Verwendung von in zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihrer grammatischen Endungen und Ableitungen. Für die Übungsgestaltung hat das zur Folge, dass Routineformeln auch als Basis der Kognitivierung Gegenstand von Übungen sein müssen, die vorwiegend den mündlichen Gebrauch trainieren, automatisches und schnelles Reagieren in Mustern ohne große Varianz, d. h. ohne bewusstes Auswählen zwischen Variablen mit hoher Wiederholungsrate einüben. Dazu sind besonders Sprachspiele und Minidialoge mit frequent gebrauchten Routineformeln geeignet.

Je mehr das Umfeld der Entstehung fremdsprachlicher mentaler Netze (Inhalte, Rahmenbedingungen und Verfahren des Lernens fremder Sprachen) dem Umfeld der späteren Verwendung der Sprache gleicht, desto höher ist die Chance der Aktivierung und Verfestigung der Netze – reichhaltige und realitätsnahe Lernumgebungen führen zu besseren Lernergebnissen (vgl. Segalowitz 2003: 402). Fremdsprachliche Übungen und Aufgaben sind insgesamt an den drei grundlegenden Paradigmen konnektionistischen Lernens auszurichten, Sprachliches Lernen ist demnach entweder

- a) der Erwerb muster-assoziativer Verbindungen durch imitativ-reproduktives Üben,
- b) klassifizierendes Lernen auf der Grundlage u. a. lehrgesteuerter Verarbeitungsangebote oder ...
- c) ungesteuertes Lernen von Regularitäten durch Entdeckung und Experiment (inzidentell, implizit).

Die drei Wege beschreiben keine theoretisches Gesamtkonzept, wohl aber eine auch neurowissenschaftlich plausible Verteilung der Lernaktivitäten.

Geht man von den genannten Prinzipien und einer balancierten Verteilung der Unterrichtsaktivitäten in den Lernfeldern aus, dann ergeben sich Konsequenzen in Bezug auf Übungsgestaltung und -sequenzen in Lehrwerk und Unterricht.

3. Die Ebene der Modelle und Unterrichtsszenarien

Eine Reihe von Modellen kann derzeit am ehesten für sich in Anspruch nehmen, sowohl plausible Progressionsverläufe in den einzelnen Lernfeldern als auch übergreifende Unterrichtsszenarien mit einer progressional gestuften, lernfördernden Distribution von Unterrichtsaktivitäten im Sinne der genannten Lernwege zu gewährleisten.

Beispiele für lernfeldinterne Progressions- und Sequenzmodelle

- Das „S-O-S“-Modell, das Sammeln von Beispielen auf der Grundlage formaler Ähnlichkeiten, das Ordnen von sprachlichen Formen und das Systematisieren von Beobachtungen, d. h. die Formulierung von Regeln (Funk und Koenig 1991: 124 f.), beschreibt eine Vorgehensweise, bei der den Lernenden auf der Grundlage eines Text- und Beispielangebots Gelegenheit, Unterstützung und Zeit zu entdeckendem Lernen und Hypothesenbildung gegeben wird. Unterrichtsangebote unterstützen auf diese Weise einen natürlichen kognitiven Prozess und machen ihn bewusst. Damit ist auf der metakognitiven Ebene die Ausbildung lernstrategischer Routinen verbunden. Das Modell hat als Voraussetzung eine Input-Optimierung, bei der die Häufigkeit der Repräsentanz von Mustern (Ellis 2009: 144) die Grundbedingung für die Ausbildung einer kognitiven Landkarte in der Form einer neuronalen Bahnung ist.
- Das „traditionelle“ Automatisierungsmodell Andersons, das von drei Phasen ausging, einer „kognitive Phase“, in der die Regeln explizit gelehrt und gelernt werden, einer anschließenden „assoziative Phase“ in der die Regeln wiederholt angewendet werden und einer autonomen Phase“, in der die Regeln nicht mehr explizit sondern implizit angewendet werden (vgl. Segalowitz 2003: 395). Obwohl dieses Modell nur einen engen Ausschnitt kognitiver Modellbildung erfasst, den des direkt-expliziten, deduktiven Zugangs zur Sprache über die Regel, und mit ihm die Prinzipien der Autonomieförderung, der Handlungsorientierung und des inhaltsbasierten Lernens schwer verbindbar sind und fertigungsbezogene Transferprobleme entstehen, sind in entsprechenden lernkulturellen Kontexten nachhaltige Lernergebnisse erzielbar

Weitere lernfeldinterne Progressions- und Sequenzvorschläge gelten der Entwicklung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit sowie dem Hör- und Leseverstehen (vgl. Kap. X).

Beispiele für lernfeldübergreifende Progressions- und Sequenzmodelle

- Dem Modell des aufgabenbasiertes Lernen sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Monographien und Einzelbeiträgen gewidmet worden (Willis und Willis 2007; Müller-Hartmann und Schocker-von Dithfurt 2005). Die Aufmerksamkeit der Forschung galt dabei der Struktur und Sequenzabfolge von Aufgaben, der Rolle und Bedeutung der Wiederholungen, dem Verhältnis von Korrektheit und Flüssigkeit in aufgabenbasierten Unterrichtsdesigns (Robinson 2001), der Input-Optimierung und der Aufgabenauthentizität aus der Sicht der Lernenden (Waters 2009: 316).
- Swains „Outputmodell“ verweist darauf, dass wir nicht allein durch Verarbeitung von sprachlichem Input lernen, sondern auch durch aufgabengesteuerten Output (Muranoi 2007). Aus diesem Modell ergibt sich die folgende (vereinfachte) Abfolge von Unterrichtsschritten:
 1. Die Lernenden werden zur Sprachproduktion animiert. Sie reagieren auf Bilder, Texte, Äußerungen mit motivierendem Aufforderungscharakter.
 2. Die Lernenden entdecken, dabei, dass ihnen ein Wort / eine Formulierung fehlt („noticing the gap“). Aus dem Äußerungsbedürfnis entsteht Lernmotivation.
 3. Zielgerichtete Verarbeitungsaufmerksamkeit führt zur Wahrnehmung der fehlenden Elemente.
 4. Die neuen sprachlichen Elemente, Formen und Formulierungen werden gelernt und verwendet, um eine Aussage zu machen.
- Das ACCESS-Modell: Gatbonton und Segalowitz (2005: 329) verbinden am Beispiel des Themenfeldes „Familie“ einen Kommunikations- und Aufgaben-orientierten An-

satz mit Automatisierungsanforderungen. Das Modell geht von einer Drei-Phasen Sequenz mit jeweils unterschiedlichen Lernabschnitten aus, in der einer „kreative Automatisierungsphase“ eine „sprachliche Konsolidierungsphase“ und schließlich eine „freie Kommunikationsphase“ folgt.

Die drei übergreifenden Sequenzmodelle lassen sie sich in Form eines Vier-Phasen-Modells auf einen gemeinsamen Nenner bringen:

Unterrichtssequenz: Gebrauchsbasiertes Lernen und Erwerben

1. Inhaltsbezogene Einführung von Wortschatz und Strukturen (rezeptiv)
2. Gebrauchsbasiertes Einüben von Wortschatz und sprachlichen Mustern (Automatisierung 1) (imitativ-reproduktiv)
3. Bewusstmachung durch Systematisierung und gelenkte Übungen (kognitiv-reproduktiv)
4. Sprachverwendung in sinnvollen Kontexten, Transfer
Automatisierung (2) (reproduktiv-produktiv)

Im Mittelpunkt der fachdidaktischen Debatten im Fach Deutsch als Fremdsprache stand in den vergangenen Jahren die Rezeption des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der sich aus ihm ergebenden positiven und problematischen Konsequenzen in Bezug auf die pragmatische Ausrichtung, Lernerautonomie, Evaluationskultur, Interkulturalität und Mehrsprachigkeitsorientierung des Unterrichts. Diese Fachdebatte war im Sinne der Differenzierung von Richards (2002) überwiegend Werte-basiert. Eine stärker Handwerks-basierte Fachdiskussion auf der Grundlage der in diesem Beitrag dargestellten Theorie-basierten Prinzipien und unterrichtlichen Handlungsfelder eröffnet die Chance einer besseren Praxisakzeptanz von methodischen Prinzipien und Modellen und öffnet zugleich neue Felder einer praxisgestützten Unterrichtsforschung.

4. Literatur in Auswahl

Arnold, Margret

2002 *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Ernst Vögel.

Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)

2009 *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard und Gabriele Kasper

1979 Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64: 3–35.

Brown, Douglas H.

2007 *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Longman.

Edmondson, Willis und Juliane House

2006 *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Stuttgart: UTB/Francke. [1. Aufl. 1993]

Ellis, Nick C.

1996 Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 91–126.

- Ellis, Nick C.
2009 Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning. In: Michael H. Long und Catherine J. Doughty, 139–158.
- Europarat
2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Funk, Hermann
2009 Materialentwicklung. In: Wolfgang Hallet und Frank Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Funk, Hermann und Michael Koenig
1991 *Grammatik lehren und lernen* (Fernstudieneinheit 1). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gatbonton, Elizabeth und Norman Segalowitz
2005 Rethinking Communicative Language Teaching. A Focus on Access to Fluency. In: *The Canadian Modern Language Review/ La Revue des langues vivantes* 61(3): 325–353.
- Gnutzmann, Claus
2005 Neokommunikativer Grammatikunterricht?. In: Eva Burwitz-Melzer und Gert Solmecke (Hg.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*, 173–182. Berlin: Cornelsen.
- Kallenbach, Christiane 1996
Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.
- List, Gudula
2002 „Wissen“ und „Können“ beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In: Hans Barkowski und Renate Faistauer (Hg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*, 121–131. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Little, David
1994 Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In: Terence Odlin (Hg.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael H. und Catherine J. Doughty (Hg.)
2009 *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Meißner, Franz-Joseph und Marcus Reinfried (Hg.)
2001 *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit: Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz 23.–26. 9. 1998*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-von Ditfurth
2005 *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching*. Tübingen: Narr.
- Muranoi, Hitoshi
2007 Output practice in the L2 classroom. In: Robert DeKeyser (Hg.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P.
2001 *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. und Jonathan Newton
2009 *Teaching EFL/ESL Listening and Speaking*. Florence/Kent: Routledge.
- Neuner, Gerhard
2003 Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 225–233. Stuttgart: UTB/Francke. [1. Aufl. 1989]
- Piepho, Hans-Eberhardt
1990 Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘. *Deutsch lernen* 2: 122–142.

- Pospeschill, Markus
2004 *Konnektionismus und Kognition. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richards, Jack C.
2002 *Theories of Teaching in Language Teaching*. In: Jack Richards und Willi Renandya (Hg.), *Methodology in Language Training. An Anthology of Current Practice*, 19–25. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Peter (Hg.)
2001 *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segalowitz, Norman
2003 *Automaticity and Second Languages*. In: Michael H. Long und Catherine J Doughty (Hg.), 382–408.
- Rüschhoff, Bernd und Dieter Wolff
1999 *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber.
- Waters, Alan
2009 *Advances In Materials Design*. In: Michael Long und Catherine Doughty, 311–326.
- Weskamp, Ralf
2001 *Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts*. Berlin: Schroedel.
- Willis, Jane und Dave Willis
2007 *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, Dieter
1998 *Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme I und II. Deutsch als Fremdsprache* 3 und 4: 16–140 und 205–211.
- Wolff, Dieter
2002 *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Babylonia* 4. Online: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff.pdf> [20. 10. 2009].

Hermann Funk, Jena (Deutschland)

105. Regionale Lehr- und Lernkulturen

1. Begriffsklärung und -geschichte
2. Situierung im interkulturellen Ansatz
3. Konstellationen im DaF- und DaZ-Unterricht
4. Ausgewählte Problembereiche
5. Lösungsansätze
6. Ausblick
7. Literatur in Auswahl

1. Begriffsklärung und -geschichte

Die Bezeichnung „regional“ ist im Kontext der Regionalisierung des DaF-Unterrichts nicht genau definiert: Eine Durchsicht von Publikationen zu diesem Thema zeigt, dass sowohl ein einzelnes Land wie Japan (Slivensky 1996) oder China gemeint sein kann als

auch eine länderübergreifende Region, wie „das frankophone Westafrika“ oder Lateinamerika (Rall 2001: 148). Es ist davon auszugehen, dass der Begriff „Region“ zumindest die unmittelbaren *örtlichen* Verhältnisse transzendiert und gelegentlich auch nationale Grenzen überschreitet. Vielfach liegen die in den Blick genommenen Regionen außerhalb Europas: es geht um andere Kontinente. Regionalisierung wird zunächst im Kontext von Entwicklungshilfe thematisiert, dann jedoch auf Mittel- und Osteuropa übertragen – sie soll „als Alternative zum Methoden- und Materialtransfer“ verstanden werden (Breitung und Lattaro 2001: 1041–1042). Das Konzept der Regionalisierung bleibt also, abgesehen davon, dass es außereuropäische (oder zumindest nicht-westliche) Gegebenheiten berücksichtigen soll, eher vage, was ihm allerdings auch eine gewisse Flexibilität verleiht.

Der Begriff „Lehr- und Lernkultur“ wird alternativ zu einer Reihe von anderen Begriffen wie „Lehr-/Lerngewohnheiten“ (Seel 1986) verwendet. So ist in These 13 der 24 Thesen des Beirats Deutsch als Fremdsprache von „in einem bestimmten Kulturraum historisch gewachsenen Lehr- und Lernkontexte(n)“, „eigenen Lehr- und Lerntraditionen“, „örtliche(n) Lehr- und Lernkonzepten“ und „andere(n) Lehr- und Lernerfahrungen“ die Rede (Beirat 1997: 21). „Lehr- und Lernkultur“ umfasst also verschiedene das Lehren und Lernen betreffende Aspekte eines bestimmten Kulturraums. „Dabei sind auch nicht unmittelbar sprachbezogene Faktoren des Bedingungsgefüges von Fremdbzw. Zweitsprachenunterricht wie der institutionelle Hintergrund, sozio-ökonomische Faktoren oder Bildungs- und Unterrichtstraditionen angesprochen“ (Boeckmann 2006a: 12). Eine umfassende Bestimmung einer Lehr- und Lernkultur ist jedoch schon angesichts der Unklarheit, wie denn der Begriff „Kultur“ zu definieren sei (Eßer 2006), kaum möglich. Zumeist werden in den vorhandenen Studien, ausgehend von in der Praxis auftretenden Fragen, einzelne besonders relevante Teilbereiche einer Lehr- und Lernkultur untersucht.

In den 1960er Jahren wurde zunächst in der Pädagogik, seit den 1980er Jahren auch im Fach Deutsch als Fremdsprache „Kritik an der unreflektierten Übertragung ‚westlicher‘ Methodik speziell in außereuropäische Kontexte geübt“ (Boeckmann 2006a: 11). Man sprach damals eher abfällig von „Methodenexport“ (Krumm 1987b) oder deutlich kritischer noch von „Cargo-Kult“ (Schöfthaler 1986: 315). Es wurde postuliert, dass importierte Methoden oder Materialien im nicht-westlichen Raum nicht angemessen seien und daher „angepasste Unterrichtsformen“ (Seel 1986) zu entwickeln wären. Trotz einzelner kritischer Stimmen wie Hess (1992), der die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Kultur für die DaF-Didaktik gänzlich in Frage stellte, intensivierte sich die Diskussion seit den 1990er Jahren, im deutschsprachigen Raum mit Beiträgen von Mitschian (1991) und Witte (1996) und auch in zahlreichen Beiträgen in der internationalen Diskussion (Holliday et al. 1994).

Die Entwicklung regionaler Lehrwerke und -materialien war eines der ersten und intensivsten Arbeitsfelder im Bereich der Regionalisierung: „Zu Beginn der 80er Jahre etablierte das Goethe-Institut einen Arbeitsbereich ‚Regionale Lehrwerke‘ ..., der mit der regionalen Bearbeitung in Deutschland erschienener Lehrwerke begann“ (Breitung und Lattaro 2001: 1042). Obwohl manche dieser regionalen Lehrwerke kritisch aufgenommen wurden, erlebten sie mit der Öffnung in den Ländern Mittel- und Osteuropas eine Blütezeit, die auch eine Reihe von komplementären Aktivitäten hervorbrachte, wie Empfehlungen zur regionalen Curriculumentwicklung (Breitung und Lattaro 2001: 1042–1049). Aktivitäten im Bereich der regionalen Lehrwerkentwicklung sind jedoch zurückgegan-

gen, einerseits wohl wegen des hohen Aufwands und andererseits, weil inzwischen in nahezu allen Ländern Mittel- und Osteuropas eigene Lehrwerkentwicklungen stattfinden.

2. Situierung im interkulturellen Ansatz

Der interkulturelle Ansatz im Fremdsprachenunterricht beruht auf der Erkenntnis, dass Kultur- und Sprachvermittlung sinnvoller Weise nicht unidirektional erfolgen, sondern die Herkunftskultur und die Identität der Lernenden ebenso wie die Zielkultur mit einbeziehen. Boeckmann (2006b) unterteilt Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht in drei Dimensionen: Lehr- und Lernziel (Interkulturelle Kompetenz), Lehr- und Lernprozess (Interkulturelles Lernen) und schließlich *Lehr- und Lernkontext*. In dieser dritten Dimension, in der es um die Bedingungen des Lernens geht, um die Interkulturalität der Lehr- und Lernsituation selbst, sind die Lehr- und Lernkulturen anzusiedeln – ohne dass freilich diese Dimension völlig getrennt von den anderen gesehen werden darf. Den Faktor Kultur bei der Gestaltung der Lernumwelt zu berücksichtigen, lässt sich auch als Umsetzung des Postulats der Lernerorientierung verstehen: Lernende sind mit kulturspezifischen Lehr- und Lernformen aufgewachsen und so ist die Konfrontation mit für sie neuen Methoden und Materialien eine interkulturelle Erfahrung. Wie bei jeder interkulturellen Erfahrung kann es auch hier zu Überraschungen und Konflikten kommen, speziell „zu Lernbarrieren und Missverständnissen“ (Breitung und Lattaro 2001: 1042). Ein wichtiges Problem der Erforschung der Lehr- und Lernkulturen ist die Frage nach der Erkennbarkeit fremdkultureller Phänomene, wie weit also eine forschende Person den durch die eigene Kultur geprägten Blick hintergehen kann. Das betrifft allerdings die kulturvergleichend-ethnografische Forschung insgesamt (Eßer 2006: 10–11).

3. Konstellationen im DaF- und DaZ-Unterricht

Es ist sinnvoll, Lehr und Lernkulturen nicht nur im Zusammenhang mit dem Export von Vermittlungsformen zu diskutieren, sondern in unterschiedlichen Konstellationen von DaF und DaZ zu berücksichtigen. Tabelle 1 zeigt vier mögliche Konstellationen auf. „D-A-CH-L“ steht für die deutschsprachigen Länder bzw. ihre Kulturen. Die Bezeichnung „kulturell homogen/heterogen“ ist relativ zu verstehen, da bei näherer Betrachtung im Grunde jede denkbare Lerngruppe kulturelle Variation aufweist.

Tab. 105.1: Vier mögliche kulturelle Konstellationen von Lehrkraft und Lerngruppe

Lehrkraft ...	kulturell homogene Gruppe	kulturell heterogene Gruppe
... aus D-A-CH-L	(1)	(2)
... nicht aus D-A-CH-L	(3)	(4)

Konstellation (1) tritt häufig bei entsandten Lehrkräften (z. B. Auslandslektor/inn/en) auf, die mit homogenen Gruppen im Herkunftsland der Lernenden arbeiten. Hier ist die Lehrkraft Trägerin einer Lehr-/Lernkultur, die sich von der örtlichen oft erheblich

unterscheidet (Boeckmann und Slivensky 2000: 167–171) und für die Lernenden ebenfalls ungewohnt ist. Lehrkräfte, die bikulturell sind und sowohl D-A-CH-L authentisch vertreten können als auch die örtliche Lernkultur kennen, haben es leichter bei einer angemessenen Unterrichtsgestaltung. Konstellation (2) kommt häufig im DaZ-Bereich vor, wo heterogen zusammengesetzte Gruppen auf Lehrende treffen, die keiner der Kulturen der Lernenden, sondern der Umgebungskultur angehören. Dabei sind es dann die mitgebrachten Lernkulturen der Lernenden, die von besonderer Bedeutung sind (Eßer 2006: 8–9). Typisch für Konstellation (3) sind einheimische Lehrkräfte, die im Herkunftsland der Lernenden arbeiten und zwar mit der Lernkultur vertraut sind, aber nicht selten wegen der von ihnen verwendeten Materialien oder auch als Teil ihres Kulturvermittlungsauftrags dennoch an D-A-CH-L orientierte, für die Lernenden neue Lernformen einsetzen. Es gibt durchaus auch kulturell homogen zusammengesetzte DaZ-Gruppen mit Lehrenden, die nicht der Umgebungskultur angehören, so z. B. in Kulturvereinen verschiedener Herkunftskulturen in D-A-CH-L. Auch in diesem Fall ist anzunehmen, dass die Umgebungskultur Einfluss auf die mitgebrachte(n) Lernkultur(en) nimmt. Und schließlich ist zu denken an nicht-muttersprachliche Lehrkräfte, die nicht die Kultur ihrer Lernenden teilen, wenn also etwa eine Niederländerin in den USA Deutsch unterrichtet – Konstellation (3) – oder eine Polin eine heterogene DaZ-Gruppe in Deutschland – Konstellation (4). In all diesen Fällen stellt sich die Bedeutung der Lehr- und Lernkulturen für den Unterricht ganz unterschiedlich dar und muss in unterschiedlicher Weise berücksichtigt werden – wobei diese Konstellationen ja nur grobe Kategorien sind, die von den Detailbedingungen des Einzelfalls abstrahieren.

4. Ausgewählte Problembereiche

Oft geht es bei der Umsetzung westlicher Unterrichtsformen in nicht-westlichen Kontexten um eine Reihe von Problemen mit den Rahmenbedingungen wie:

- mangelnde Lehreraus- und -fortbildung;
- unzureichende mediale Ausstattung;
- ungeeignete Räumlichkeiten;
- Zeitknappheit;
- zu große Gruppen.

Diese materiellen Rahmenbedingungen sind in gewisser Weise zwar auch Teil der regionalen Lehr- und Lernkulturen, von nachhaltigerer Bedeutung scheinen aber die vielfach berichteten Probleme bezüglich der Einstellung der Lernenden (und durchaus auch der nicht-westlichen Lehrenden) zu sein. Diese Probleme umfassen ein weites Spektrum. Einige Beispiele:

- die Lernenden seien nicht ausreichend an kommunikativen Fremdsprachenunterricht gewöhnt (vgl. Anderson 1993);
- kommunikative Kompetenz als Lernziel werde als zu anspruchsvoll empfunden (vgl. Sano, Takahashi und Yoneyama 1984);
- die Lernenden würden echten Widerstand gegenüber innovativer kommunikativer Methodologie leisten (vgl. Shamin 1996).

Die Mehrheit der Problembereiche stammt aus dem asiatischen Raum, aber auch aus anderen nicht-westlichen Ländern wie Kuba oder Südafrika. Sehr oft werden dabei Gegensätze zwischen der *innovativen*, kommunikativen, und der *traditionellen*, analytisch bzw. grammatisch orientierten Methodik festgestellt (Hess 1992: 313).

In vielen Fällen scheint gerade kommunikativer Fremdsprachenunterricht in Konflikt zu den regionalen Lehr- und Lernkulturen zu treten. Der kommunikative Ansatz, wie er zumeist verstanden wird, hat seinen Ursprung in privaten und universitären Institutionen in der westlichen Welt. Beim Transfer der dort entwickelten Unterrichtsmethodologie in die meist staatlichen Bildungssysteme der restlichen Welt ergeben sich Probleme. Ein Grund dafür sei die hegemoniale Stellung der westlichen Welt in Bezug auf die Entwicklung von Unterrichtsmethodologie für den Fremdspracherwerb und die Empfängerrolle der restlichen Welt: „recipients of the technology are seen as ‘periphery’ to a technology-producing ‘centre’“ (Holliday 1994: 13). Auch Witte konstatiert „eurozentrische (...) Vorstellungen“ der Sprachlehr- und -lernforschung (Witte 1996: 13). Damit in Zusammenhang ist sicher auch die Wahrnehmung zu sehen, dass der gegenwärtig dominante kommunikative Ansatz in der Fremdsprachenmethodologie in der europäischen historischen Tradition der Aufklärung seine Wurzeln hat.

Angesichts der Tatsache, dass die große Mehrheit des Unterrichts in Fremd- und Zweitsprachen in nicht-westlichen Ländern stattfindet, scheint die Aufmerksamkeit, die die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung diesem Thema bisher zugewandt hat, zu gering. Entscheidend ist hierbei die Überwindung einer defizitorientierten Denkweise in Bezug auf die Anwendung in nicht-westlichen Unterrichtskontexten, wie bereits Krumm (1987a: 268) gefordert hat: „In Umkehrung der bisherigen Blickrichtung sollten diese Anstrengungen nicht länger als ‚unvollkommene‘ Anwendung und ‚defizitäres Verständnis‘ überlegener westlicher Leistungen interpretiert, sondern als *eigenständige Anpassungsleistung* gewürdigt werden“.

5. Lösungsansätze

Der umfassendste Ansatz zur Überbrückung der Diskrepanz zwischen traditionellen und neuen Unterrichtsformen ist die Entwicklung einer sogenannten *angemessenen Methodologie* (Holliday 1994). Eigentlich ist Angemessenheit der Methodologie nichts, was besonders hervorzuheben wäre: natürlich muss eine Methode der Zielgruppe angemessen sein. Gemeint ist hier *kulturelle Angemessenheit*, die Seel (1986: 9) als „Übertragbarkeit von bestimmten Unterrichtskonzepten in andere gesellschaftliche und kulturelle Kontexte“ definiert hat. Auch Witte (1996: vgl. Titel) fordert für den von ihm untersuchten afrikanischen Kontext „kulturangemessene Unterrichtsmethoden“. Das Anmessen der Methodologie an die Unterrichtssituation, an die Kultur des Klassenzimmers, ist allerdings ein längerer Prozess: Die Ergebnisse müssen immer wieder ausgewertet werden, um zu entscheiden, welche weiteren Anpassungen noch nötig sind. Holliday spricht deshalb von einer „becoming-appropriate methodology“ (Holliday 1994: 164), also einer angemessen werdenden Methodologie, die durch ständige Weiterentwicklung in Form von Erprobung und Evaluation von methodischen Verfahren dem örtlichen Bedarf angemessen wird. Hier besteht also ein Zusammenhang mit reflektierendem Unterrichten/Aktionsforschung im Unterricht und kulturangemessenen Lehr- und Lernformen. Kramsch und

Sullivan (1996) stellen der „authentic pedagogy“, die weltweit *native speaker*-Standards zum maßgeblichen Kriterium des Fremdsprachenunterrichts macht, eine „appropriate pedagogy“ gegenüber, die nicht nur globalen, sondern auch lokalen Anforderungen an Lernprozess und Lernziele genügen muss. Die Lernenden sollen sich sowohl national als auch international zu Hause fühlen. Ellis (1996) hingegen versteht unter kultureller Angemessenheit die Suche nach Kongruenzen zwischen scheinbar gegensätzlichen kulturellen Normen. Als Beispiel verwendet er den auch in der traditionellen ostasiatischen Philosophie vertretenen Wert der autonomen Bewältigung von Lebensproblemen, der als Legitimation von Lernerorientierung in der Pädagogik dienen könnte. Witte (1996: 12) warnt davor, in der interkulturellen Kommunikation würden gleichberechtigte Beziehungen zwischen den Kulturen nur vorgetäuscht, und es gelte die Erfahrung des DaF-Unterrichts „in ihren Herkunfts- und Überlieferungszusammenhang ein(zu)rücken“.

Boeckmann (2006a: 268) hingegen stellt in einer in Japan durchgeführten Studie fest, dass die Unterrichtenden dort zwar keine eigene Methodik entwickeln, die irgendwo zwischen den angestrebten kommunikativen Unterrichtsformen und den den Lernenden vertrauten Lehr- und Lernformen einzuordnen wäre. Sie setzen jedoch Strategien auf der Ebene der *Unterrichtstechnik* ein. Dazu gehören

- (a) die genaue Beobachtung des nonverbalen Verhaltens der Studierenden (wie signalisieren sie z. B. Bereitschaft zur Mitarbeit);
- (b) zumindest anfängliche Vermeidung plenarer Fragestellungen, bei denen sich Einzelne zu Wort melden und so aus der Gruppe herausheben müssen;
- (c) Geduld und großzügige Zeitvorgaben für fremdsprachliche Lernendenäußerungen im Plenum, um ihrem Sicherheitsbedürfnis entgegenzukommen.

Abgesehen von diesen allgemeinen Lehrstrategien thematisieren manche Lehrende ganz bewusst die Interaktion im Unterricht und führen zum Teil genaue Verfahrensregeln für die Beteiligung der Lernenden am Unterricht ein, die ihnen die für viele so bedeutsame Sicherheit geben, nichts falsch zu machen und sich in der Gruppe nicht „danebenzubenehmen“.

Diese einfachen Strategien klingen überhaupt nicht revolutionär und sind sicher nicht auf der Ebene der Unterrichtsmethode, sondern eine Ebene darunter anzusetzen: Es sind lediglich Unterrichtstechniken, die die Kommunikation im Unterricht hauptsächlich am Anfang erleichtern. (...) Ohne über genaue Daten zu verfügen, soll hier auch erwähnt werden, dass die obengenannten Techniken wohl kaum ausschließlich in Japan angewendet werden beziehungsweise anwendbar sind, was unterstreicht, dass die Kulturspezifität nicht ihr herausragendes Merkmal ist.

(Boeckmann 2006a: 268)

Statt eine angemessene Methodologie auf der Basis einer „starken Version“ des kommunikativen Ansatzes für den regionalen Bedarf zu entwickeln, wie Holliday (1994) vorschlägt, scheinen zumindest im japanischen Kontext unterrichtstechnische Maßnahmen ausreichend, um innovative Unterrichtsziele zu erreichen. Auch Ha (2004) zeigt in einer Fallstudie, wie eine Unterrichtende in Vietnam durch unterrichtstechnische Anpassungen „fortschrittliche“ Unterrichtsziele erfolgreich umsetzt. Der wichtigste Unterschied zum Konzept einer – lehr- und lernkulturspezifischen – angemessenen Methodologie ist, dass diese Unterrichtstechniken nicht an ein bestimmtes lehr- und lernkulturelles Umfeld

gebunden sind, sondern universell eingesetzt werden können. Um die entsprechende Flexibilität der unterrichtstechnischen Gestaltung zu erreichen, sollte vor allem für „westliche“ Lehrkräfte, die im Ausland Deutsch als Fremdsprache unterrichten, eine Sensibilisierung für die Bedeutung regionaler Lehr- und Lernkulturen ein wichtiger Bestandteil ihrer vorbereitenden Ausbildung sein.

Eßer (2006: 12–13) führt eine ganze Liste von Einstellungen und Strategien an, die vielleicht als Bestandteile einer *Lehr- und Lernkulturbewusstheit* von Lehrenden bezeichnet werden könnten und durchaus über bloße unterrichtstechnische Anpassungen hinausgehen. Sie nennt folgende wichtige Grundeinstellungen:

- Lehrende dürften ihren eigenen Unterricht nicht als kulturell unmarkiert wahrnehmen, sondern sich darüber klar sein, dass „auch das *eigene* Unterrichtshandeln ... für die LernerInnen befremdlich sein kann“;
- sie sollten „vorschnelle Deutungen von Lernerverhalten (keine Mitarbeit = die Lerner sind desinteressiert oder schüchtern) vermeiden“;
- sie müssten einsehen, dass die eigenen Interpretationen des beobachteten Lernerverhaltens evtl. nicht die tatsächlichen Ursachen erfassen.

Zum konkreten Umgang mit unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen schlägt Eßer (2006: 13) dann verschiedene Lehrstrategien vor:

- „genaue Vorabinformationen über die Lehr- und Lernkultur der Lernenden“;
- schriftliche Befragung der Lernenden „zu Unterrichtsinhalten, Arbeitsformen und Übungsformen“;
- „offenes Ansprechen der beidseitigen Befremdlichkeiten im Unterricht“;
- Austausch mit anderen Lehrkräften „über potentielle oder real aufgetretene Schwierigkeiten“;
- Versuch, „regionale Unterrichtsformen mit einzubeziehen“;
- Einsatz „von regionalen (d. h. speziell für diese LernerInnen und von gleichkulturellen AutorInnen mitkonzipierten) Lehrwerken oder -materialien“;
- Mut, auch einmal die „Erwartungen der LernerInnen zu enttäuschen“;
- Einsicht, dass eigene bzw. fremde Lehr- und Lernkultur „nicht statisch und unveränderlich sind“.

Um zu unterstreichen, dass bei der Begegnung von Lehr- und Lernkulturen neue „Interkulturen“ entstehen können, zitiert Eßer (2006: 13) schließlich Bolten (2003:18): „im Sinne eines klassischen Lerneffekts (kann) eine vollständig neue Qualität, eine Synergie, entstehen, die für sich weder A noch B erzielt hätten“.

6. Ausblick

Nach der Grundsatzdiskussion, den Problembeschreibungen und den intensiven Regionalisierungsaktivitäten der 1980er und 1990er Jahre steht heute die Anerkennung regionaler Lehr- und Lernkulturen nicht mehr in Frage. Es scheint, dass die Aktivitäten, Innovationen im Fremdsprachenunterricht auch außerhalb westlicher Kontexte umzusetzen, unvermindert anhalten oder gar zunehmen, wenn sie auch eine andere Richtung nehmen als die bisherigen. Beispiel könnten Bemühungen sein, die grundlegende Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts vor dem Hintergrund des Konstruktivismus auf

traditionell instruktivistische Lehr- und Lernkulturen zu übertragen, wie der von Oebel (2009) herausgegebene Band bezeugt. Es scheint also, dass Potentiale für die Weiterentwicklung regionaler Lehr- und Lernkulturen durchaus genutzt werden und wir zahlreiche weitere Aktivitäten auf diesem Gebiet erwarten können.

7. Literatur in Auswahl

Anderson, Jan

- 1993 Is a Communicative Approach Practical for Teaching English in China? Pros and Cons. *System* 21(4): 471–480.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts

- 1997 „Deutsch als Fremdsprache“ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer I: 18–24.

Boeckmann, Klaus-Börge und Susanna Slivensky

- 2000 Zur Praxis des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten – zwei Fallbeispiele. In: Albrecht Rösler, Klaus-Börge Boeckmann und Susanna Slivensky (Hg.), *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*, 163–183. München: iudicium.

Boeckmann, Klaus-Börge

- 2006a *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: StudienVerlag.

Boeckmann, Klaus-Börge

- 2006b Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 11(3): 14 S., Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-13/beitrag/Boeckmann11.htm> (30. 12. 2009).

Bolten, Jürgen

- 2003 *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Breitung, Horst und Elisabeth Lattaro

- 2001 Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1041–1053. Bd. 19.2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 2. Halbband). Berlin: de Gruyter.

Ellis, Greg

- 1996 How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal* 50(3): 213–218.

Eßer, Ruth

- 2006 „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 11(3): 24 S., Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-23/beitrag/Esser21.htm> (30. 12. 2009).

Ha, Pan Le

- 2004 University classrooms in Vietnam: contesting the stereotypes. *ELT Journal* 58(1): 50–57.

Hess, Hans Werner

- 1992 *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.

Holliday, Adrian

- 1994 *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, Claire und Peter Sullivan

- 1996 Appropriate Pedagogy. *ELT Journal* 50: 199–212.

- Krumm, Hans-Jürgen
 1987a Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In: Alois Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des 1. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, 267–271. München: iudicium.
- Krumm, Hans-Jürgen
 1987b Lehrerfortbildung – Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport? In: Dietrich Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit, Situation und Tendenzen*, 111–122. München: Hueber.
- Mitschian, Heimo
 1991 *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt (Main): Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Oebel, Guido (Hg.).
 2009 *LdL (Lernen durch Lehren) goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik unter Berücksichtigung kulturspezifischer Lerntraditionen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Rall, Dietrich
 2001 Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremdsprache II: Außereuropäische Perspektive. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 140–151. Bd. 19.2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 2. Halbband). Berlin: de Gruyter.
- Sano, Masayuki, Masao Takahashi und Asaji Yoneyama
 1984 Communicative language teaching and local needs. *ELT Journal* 38: 170–177.
- Schöfthaler, Traugott
 1986 Appropriate Education – Thesen zu „angepasstem Lernen“ und „angepassten Unterrichtsformen“. In: Josef Gerighausen und Peter C. Seel (Hg.), *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. Oktober 1985*, 313–320. München: Goethe-Institut.
- Seel, Peter C.
 1986 Angepasste Unterrichtsformen – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von „Lehr-/Lerngewohnheiten“. In: Josef Gerighausen und Peter C. Seel (Hg.), *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. Oktober 1985*, 9–20. München: Goethe-Institut.
- Shamin, Fauzia
 1996 Learner resistance to innovation in classroom methodology. In: Hywel Coleman (Hg.), *Society and the Language Classroom*, 105–121. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slivensky, Susanna
 1996 *Regionale Lehrwerksforschung in Japan*. München: iudicium.
- Witte, Arnd
 1996 *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: iudicium.

Klaus-Börge Boeckmann, Wien (Österreich)

106. Die sprachlichen Fertigkeiten

1. Zum Begriff der Fertigkeit
2. Die Einteilung der Fertigkeiten
3. Historisch-methodengeschichtliche Entwicklung und Einordnung
4. Die Fertigkeiten aus lernpsychologischer Sicht
5. Zu Rolle und Funktion der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht
6. Literatur in Auswahl

1. Zum Begriff der Fertigkeit

Unter Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, werden in der Regel die „klassischen“ vier Fertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* verstanden. Sie „bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ (Portmann[-Tselikas] 1993: 96). Seit der audio-lingualen bzw. kommunikativen Didaktik sind sie Fundament und „tragendes“ Moment des Fremdsprachenunterrichts. Wer eine Fremdsprache erlernt, muss sie sich normalerweise aneignen, wobei „Aneignen dabei nicht bedeutet, zu einem Wissen über sie zu gelangen, sondern zum praktischen Können“. (Huneke und Steinig 2002: 109).

Seit Schwerdtfeger (1989) wird das Sehen als eigenständige fünfte Fertigkeit betrachtet, was bedeutet dass es sich beim gleichzeitigen Hören und Sehen nicht um bloß bebildertes Hören, sondern um doppelsinniges Verstehen handelt. In Zeiten, in denen Visualität in Form von Bildern, Film und Fernsehen allgegenwärtige Realität ist, erscheint es notwendig, das *Hör- Sehverstehen* mit in den Unterricht zu holen.

Der Begriff der Fertigkeit ist eng mit dem der Tätigkeit verwandt. Beide umfassen sowohl konkrete wie auch geistige Handlungen. In Publikationen der ehemaligen DDR werden Fertigkeiten daher auch unter dem Einfluss der sowjetischen Tätigkeitstheorie (vgl. Desselmann und Hellmich 1981) als Sprachtätigkeiten ‚als Zieltätigkeiten oder sprachlich-kommunikative Grundtätigkeiten bezeichnet‘. Nach Butzkamm sind Fertigkeiten ‚erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt.“ (Butzkamm 2002: 78).

Seit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR, Europarat 2001) hat sich die Vorstellung von den Fertigkeiten als sprachlichen Kompetenzen gewandelt. An die Stelle einer psycholinguistischen Auffassung ist eine funktionale Sicht auf die Fertigkeit getreten, Lernende sollten fähig werden, in bestimmten soziokulturellen Kontexten zu handeln, der Referenzrahmen spricht daher von ‚kommunikativen Sprachtätigkeiten“ (GeR 2001: 21).

2. Die Einteilung der Fertigkeiten

Die Einteilung der Fertigkeiten erfolgt nach funktionalen bzw. medialen Gesichtspunkten, d. h. einerseits auf Grund des Charakters der sprachlichen Tätigkeit (produktiv ver-

sus rezeptiv), andererseits auf Grund des Mediums (akustisch versus graphisch) und des Zeitpunkts des Erwerbs (gleichzeitig versus versetzt). Darüber hinaus werden die Fertigkeiten auch in mündliche und schriftliche eingeteilt. Der mündlichen Kommunikation als Sprechen und Hören, wird die schriftliche Kommunikation als Schreiben und Lesen gegenübergestellt. Die Unterscheidung mündlich versus schriftlich bezieht sich auf die Beziehung zwischen PartnerInnen, möglichem Korrekturverhalten und Verständigungshilfen. Direkte Kommunikation verlangt eher Sprechen und Hören, indirekte Kommunikation eher Schreiben und Lesen.

Die Fertigkeiten lassen sich, also in doppelter Weise einteilen: So stehen einerseits die rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens den produktiven des Sprechens und Schreibens gegenüber, andererseits handelt es sich einmal um gesprochene einmal um geschriebene Sprache:

	Rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Abb. 106.1: Huneke/Steinig 2002: 109

Lesen und Schreiben wurde in den letzten Jahren häufig als Ausdrucksform einer soziokulturell situierten literalen Praxis unter dem umfassenden Begriff Textkompetenz zusammengefasst (Fandrych 2008: 7; vgl. Art. 114 und 124). Textkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, „die kommunikativen Möglichkeiten des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen“ (Thonhauser 2008: 18). Für die Fertigkeiten bedeutet dies, dass Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogen sind und im Unterricht miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen teilt die vier Fertigkeiten als Kommunikative Aktivitäten (und Strategien) in die Bereiche Produktive Aktivitäten (und Strategien), Rezeptive Aktivitäten (und Strategien), Interaktive Aktivitäten (und Strategien) und Aktivitäten (und Strategien) der Sprachmittlung. Die Produktiven Aktivitäten werden in produktive mündliche und produktive schriftliche Aktivitäten unterteilt, wobei unter das Sprechen und Schreiben weitere unterschiedliche Aktivitäten wie z. B. Argumentieren, vor Publikum Sprechen, Kreatives Schreiben, Berichte und Aufsätze Schreiben u. a. m. subsumiert werden. Die Rezeptiven Aktivitäten umfassen einerseits die auditiven rezeptiven Aktivitäten, das Hören, die visuellen rezeptiven Aktivitäten, das Lesen und die audiovisuelle Rezeption, bei der es um einen auditiven und visuellen Input gleichzeitig geht (Hör- Sehverstehen). Als Beispiele für Höraktivitäten seien Gespräche, Durchsagen, Radiosendungen, als Beispiele für Lesetätigkeiten Korrespondenz, Informationen, schriftliche Anweisungen verstehen u. a. m., genannt. In den Bereich der audiovisuellen Rezeption fällt u. a. das Verstehen von Filmen. Zu den Interaktiven Aktivitäten werden im GeR die mündliche und die schriftliche Interaktion gezählt. Beispiele für mündliche Interaktion sind u. a.: Konversation, informelle und formelle Diskussion, Beispiele für schriftliche Interaktion: Korrespondenz, Notizen, Mitteilungen. Zu den Aktivitäten der Sprachmittlung, sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form, zählt der GeR das Übersetzen und Dolmetschen, aber auch das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten.

3. Historisch – methodengeschichtliche Entwicklung und Einordnung

Den vier Fertigkeiten ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik unterschiedlicher Wert beigemessen worden. Dies ist zum einem in den Prinzipien der jeweiligen Methodenkonzepte, zum anderen aber auch in Entwicklungen und Erkenntnissen der verschiedenen Bezugswissenschaften begründet.

Meist wurden die Fertigkeiten isoliert betrachtet, eine Fertigkeit wurde in Teilfertigkeiten zerlegt, „das Primat einer bestimmten Fertigkeit ergab sich aus dem jeweiligen vermittlungsmethodischen Konzept und den entsprechenden didaktischen Strömungen“ (Königs 1993: 203; Neuner und Hunfeld 1993; vgl. Art. 104).

In der *Grammatik-Übersetzungsmethode* soll die Beherrschung der Sprache über Kenntnis der Wörter und der grammatischen Regeln erreicht werden. Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen. Sprachenlernen wird als kognitiver Prozess angesehen und dient vor allem der formalen geistigen Schulung des Menschen und der Erziehung zu ordnendem Denken. Geschriebene, literarisch geformte Sprache ist Grundlage der Sprachbeschreibung. Textsorten sind vor allem literarische, schöngeistige Texte. Im Vordergrund stehen daher die schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben: die Lernenden sollen in der Lage sein, (literarische) Texte zu lesen – wobei das Leseverstehen nicht als Sinnentnahme geübt wird – zu übersetzen und selbständig kleinere Texte (Aufsätze) zu verfassen. Das Aufsatzschreiben (und das Abfassen von Diktaten) dienen vor allem dazu, durch die Reproduktion korrekter Sätze die gelernten Grammatikregeln anzuwenden, d. h. Schreiben ist immer Instrument und hat Kontrollfunktion. Mündlichkeit, d. h. die Einbettung der Sprache in situative Kontexte, spielt keine Rolle.

Bei der *Direkten Methode*, die sich aus methodischer Sicht als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode verstehen lässt, wird der lebendige Charakter einer sich ständig wandelnden Sprache betont. Wesentlich ist das sich Zurechtfinden in Alltagssituationen im Zielsprachenland, eine vor allem gesprochene Alltagssprache sollte daher den Lernenden vermittelt werden. Hervortretendes Unterrichtsprinzip ist die Einsprachigkeit, der Gebrauch der Muttersprache ist ausgeschlossen. Fremdsprachenlernen wird nicht als bewusster Prozess des „Einsichtnehmens“ in die Regeln der Sprache verstanden, sondern erfolgt über Nachahmung sprachlicher Vorbilder. Als grundlegende Fertigkeiten gelten daher Hören und (Nach)Sprechen. Hörtexte sind hierbei in erster Linie kleine (Alltags)dialoge, Gespräche und Frage-Antwort-Sprachmodelle, die vor allem der mündlichen Nachahmung dienen. Diese werden meist im Konversationsstil präsentiert. Ausspracheschulung soll vor allem durch nachahmendes Sprechen geübt werden. Neben den mündlichen Fertigkeiten wird (lautes) Lesen von Anfang an gefördert, es dient aber vor allem der Sprachschulung. Schreiben wird hier bewusst als die letzte der vier Fertigkeiten angesehen und dient immer nur als Hilfsmittel.

In der *Audio-lingualen / Audio-visuellen Methode* sind das Sprachenkönnen und die vor allem mündliche Verständigung mit Menschen anderer Muttersprachen das Ziel des Unterrichts. Fremdsprachenlernen wird vor allem als mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung gesehen. Die sprachlichen Fertigkeiten werden in ihrer „natürlichen“ Reihenfolge gelehrt: die mündlichen (Hören und Sprechen) vor den schriftlichen (Lesen und Schreiben), die rezeptiven vor den produktiven. Das Hören wird als notwendige Voraussetzung für das Sprechen angesehen. Gehört werden vor allem Alltagsdialoge, die durch Mustersätze (Patterns) und ständigen Drill zu fester Gewohnheit werden sollen.

Die gesprochene Sprache hat Vorrang vor der Schriftsprache und muss zuerst beherrscht werden. Schreiben wird als Hindernis beim Erlernen der gesprochenen Sprache gesehen. Anfangs wird daher ein schriftloser Unterricht durchgeführt, wo die Lernenden zunächst nur hören und nachsprechen sollen. Visuelle und akustische Reize werden miteinander verbunden, durch Wiederholung sollen Dialoge und Texte vor allem auswendig gelernt werden. Wesentlich ist das Prinzip der Einsprachigkeit, wobei eine „echte“ und natürliche Aussprache wichtig ist. Lesen und Schreiben werden erst im späteren Verlauf des Unterrichts miteinbezogen.

In den Anfängen des *Kommunikativen Ansatzes* steht die kommunikative Kompetenz und mit ihr Können statt Kennen, Sprachhandeln statt Sprachbetrachtung im Vordergrund. Dieser kommunikativen Kompetenz wird alles untergeordnet. Das führt zu einem engen Verständnis von Authentizität und Alltagskommunikation. Was die Fertigkeiten betrifft, so werden Lesen und Schreiben vernachlässigt und die gesprochene (Alltags-)Sprache überbetont. Gleichzeitig gibt es eine verstärkte Hinwendung zum Lernenden als dem „Subjekt“ des Lernprozesses. Der Lernprozess selbst steht im Mittelpunkt. Neue Erkenntnisse der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik wirken sich auf den Fremdsprachenunterricht aus: Pragma- und Soziolinguistik lösen die vorherrschenden strukturalistischen Theorien ab. Sprache ist kein System von sprachlichen Formen, sondern ein Aspekt menschlichen Handelns, ein Mittel der Verständigung. Kommunikation bedeutet, miteinander mit der Sprache etwas tun. Insofern als Sprache und die Veränderung der Wirklichkeit über Sprache möglich sein könnte ist er auch als emanzipativer Ansatz zu verstehen. Ein Sprecher sollte über kommunikative Kompetenz verfügen, d. h. er muss die Fähigkeit haben, Äußerungen in verschiedenen Kommunikationssituationen adäquat zu verstehen und zu erzeugen. Lernende sind mit einem kreativen Potential ausgestattet und eignen sich die Sprache aktiv an.

In der Weiterführung des Kommunikativen Ansatzes, in der so genannten *Postkommunikativen Phase*, aber auch unter dem Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens werden Lernziele, Themen, Lernverfahren und auch die Rolle der Fertigkeiten neu bestimmt. Basierend auf der Erkenntnis, dass es Unterschiede im Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Sehen gibt, die auf bestimmten eigenkulturellen Traditionen aufbauen, werden Prinzipien, Theorien und Elemente vorhandener Unterrichtskonzepte aufgegriffen und mit universellen Lebenserfahrungen der Lernergruppen verbunden. Der Vergleich spielt eine wesentliche Rolle, wobei sich das Vergleichen nicht nur auf den Vergleich von Kulturen (der eigenen mit der/den anderen) beschränkt, sondern auch immer den Sprachvergleich mit einschließt. Da auch in Zeiten höherer Mobilität die Welt der Zielsprachenländer oft nur über Medien erfahrbar ist, muss eine spezifische Verstehensdidaktik entwickelt werden. Elemente der Rezeptionsforschung und der Textlinguistik werden hier miteinbezogen. Textverständnis wird zur Grundlage des Interkulturellen Deutschunterrichts (vgl. Art. 154). Im konkreten Unterricht bedeutet dies vor allem eine Betonung des Leseverstehens, wobei dem Lesen von literarischen und fiktionalen Texten eine besondere Bedeutung zukommt. Aber auch das Sprechen beschränkt sich nicht mehr auf das Dialogisieren, sondern wird erweitert um die Komponenten „sprechen mit“ und „sprechen über“, besonderes Augenmerk wird dem Erzählen geschenkt. Für die Fertigkeiten insgesamt bedeutet das, dass alle Fertigkeiten von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein sollten, aus erwerbstheoretischen wie auch aus pragmatisch-handlungsorientierten Gründen sollte eine anfänglich stärkeren Betonung der rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten liegen.

4. Die Fertigkeiten aus lernpsychologischer Sicht

Die Aufteilung in die so genannten vier Grundfertigkeiten dürfte einer psycholinguistischen Realität entsprechen. Die früher bestehende Annahme fest zu lokalisierender „Sprachzentren“ und ihren dazugehörigen Funktionen ist durch neuere Forschungsergebnisse relativiert (Götze 1995). Sehr wohl kann aber auch, aus der Perspektive unserer Gedächtnisleistung gesehen, von Spezialisierungen für die einzelnen Fertigkeiten gesprochen werden, wobei enge Beziehungen zwischen dem Hören/Sprechen und dem Lesen/Schreiben anzunehmen sind. Die einander stützenden und beeinflussenden polysensorischen Prozesse, die zwischen den Fertigkeiten Wechselwirkungen herstellen, sind Grundlage des Sprachgebrauches. Die Zentren, die beim Sprechen im Gehirn aktiviert werden, werden auch beim Hören aktiviert. Daten für diese Beobachtungen stammen vor allem aus der Neuropathologie, dem Bereich der Gehirnforschung, der sich mit Erkrankungen des Gehirns beschäftigt. Aphasiker können entweder die lautliche oder die visuelle Ebene der Sprache oder beides verlieren, ein Indiz dafür, dass die beiden in gewissem Ausmaß unabhängig voneinander organisiert sind.

Im Prozess des Erwerbs der Sprachfähigkeit sehen wir Zusammenhänge der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten untereinander: Sprechen und Hören als die mündlichen Fertigkeiten sind die primären Sprachleistungen, die im Zuge des Erstspracherwerbs und von Sprecherinnen und Sprechern jeder Sprache auf vollzogen werden. Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Phonologie und sprechen das phonologisch organisierte Lexikon an, also die lautliche Repräsentation der Sprache. Lesen und Schreiben sind die beiden Seiten der schriftsprachlichen Kommunikation und die Fertigkeiten, die eng an kulturelle Gegebenheiten gebunden sind und nur bewusst erworben werden können. Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Orthographie und sprechen das graphisch organisierte Lexikon an, also die visuelle Repräsentation der Sprache. Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden. Lesen ist ständige Begleit- und Kontrollinstanz des Schreibens und beeinflusst daher teilweise auch dessen Qualität. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zu beiden Arten der Sprachverwendung nicht nur unterschiedliche Konventionen, Normen und Bedingungen gehören, sondern dass auch die psycholinguistischen Prozesse, die sowohl beim Verstehen und Hervorbringen von Äußerungen als auch bei der Verarbeitung gesprochener und geschriebener Sprache ablaufen, jeweils spezifisch sind. Darüber hinaus sind sie hochkomplex und längst nicht abschließend erforscht. Auf Grund dieser Tatsachen liegt es nahe, die vier Grundfertigkeiten im Sprachunterricht auch getrennt voneinander zu betrachten, besonders dann, wenn es um das (Ein)üben bestimmter Teilfertigkeiten geht.

Die Relation zwischen den produktiven Fertigkeiten (Sprechen/Schreiben) und den rezeptiven Fertigkeiten (Hören/Lesen) wurde früher oft durch die Adjektive „aktiv“/„passiv“ bezeichnet, was aber auf Grund der aktiven Verstehensleistung bei den rezeptiven Fertigkeiten als unzulänglich anzusehen ist. Verstehen ist nicht etwas, das nur in eine Richtung funktioniert (vom Text zum Hörer/Leser), sondern der Hörer/Leser kommuniziert mit dem Text und nimmt nicht nur passiv auf. Der Hörer muss Geräusche, d. h. akustische Signale, die an sein Ohr dringen identifizieren, segmentieren und sprachlichen Einheiten zuordnen. Der Leser muss Schriftzeichen, d. h. optische Signale aufnehmen und den syntaktischen Aufbau und die Bedeutung des Textes erkennen. Dies zeigt, dass der Verstehensprozess als Interaktionsprozess abläuft: Informationen gehen sowohl vom Text zum Hörer/Leser (bottom-up oder datengesteuerter, aufwärts gerichteter Prozess),

aber der Hörer/Leser trägt auch Wissen an den Text heran (top-down oder erwartungsgeleiteter, hypothesenbildender, abwärts gerichteter Prozess). Es werden Hypothesen gebildet, die auf dem Vorwissen, d.h. verallgemeinerten Wissensstrukturen (Schemata, Skripts, Frames) und den Erwartungen der Hörer/Leser basieren. Je höher die Fähigkeit eines Hörers/Lesers zu ganzheitlichem Verstehen ist, desto größer ist seine Fähigkeit zu antizipieren und zu inferieren. Hörverstehen und Leseverstehen bedeuten immer auch, eigene Haltungen, Erfahrungen und Vorstellungen mit Neuem zu kombinieren und daraus Schlüsse zu ziehen (Solmecke 1993). Grundlage dieses Verstehensprozesses ist das Mobilisieren von sprachlichem und außersprachlichem Wissen, wobei das sprachliche Wissen zwar eine notwendige, aber noch keine genügende Bedingung für das Verstehen darstellt. Schwierigkeiten in Bezug auf Hörverstehens- und Leseverstehentexte für den Fremdsprachenunterricht entstehen aus verschiedenen Gründen: Kenntnis der Sprache, fehlendes „Weltwissen“, ungenügende Verstehensstrategien. Ob ein Text daher leicht oder schwer zu verstehen ist, liegt nicht nur an ihm selbst, sondern ebenso am Rezipienten. Verstehen ist daher immer auch eine sehr persönliche individuelle Angelegenheit, was vor allem bei nicht „eindeutigen“ oder stark kulturgeprägten Texten sichtbar wird. Die Textschwierigkeit hängt aber auch davon ab, „was man mit einem Text machen will“, also an den Aufgaben- und Übungsgestaltungen. Generell kann gesagt werden, dass schriftlich fixierte Texte den Vorteil haben, dass den sprachlich-kognitiven Prozessen mehr Zeit zur Verarbeitung zur Verfügung steht. Man kann im Text immer wieder „zurückgehen“, korrigieren und das Tempo der Entschlüsselung selbst bestimmen.

Defizite beim Hörverstehen sind begleitet von Defiziten beim Leseverstehen, so wie die Schulung des Hörverstehens positive Wirkungen auf das Leseverstehen (und umgekehrt) hat. In jedem Fall erfolgt besseres Behalten, wenn Sprachmaterial sowohl auditiv als auch visuell dargeboten wird. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Hör- und Leseprozesse in Bezug auf die Ebene des Dekodierens verschieden, in Bezug auf die Ebene des Verstehens prinzipiell gleich sind. Bei den produktiven Fertigkeiten, dem Sprechen und Schreiben stimmen die Erzeugungsprozesse grundsätzlich überein. Das Schreiben beeinflusst das Sprechen positiv, da sowohl visuelle, artikulatorische als auch motorische Komponenten in den Schreibprozess eingebunden sind und das Schreiben von (inneren) Artikulationsbewegungen begleitet wird.

5. Zu Rolle und Funktion der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Die Fertigkeiten stellen immer sowohl das Ziel als auch das Mittel des Fremdsprachenunterrichts dar, d.h. sie haben im Fremdsprachenunterricht eine Doppelfunktion: sie sind einerseits Mittel des Sprachlernens, andererseits Mittel der Verständigung und Weisen des Sprachgebrauchs, der Sprachtätigkeit. Sie sind also unter dem Gesichtspunkt der Sprachverarbeitung wie auch der Sprachverwendung zu betrachten. In dieser Gegenüberstellung ergibt sich ein jeweils anderer Stellenwert: Was den Spracherwerb betrifft, werden die Fertigkeiten als Mittel des Sprachenlernens, der Sprachverarbeitung und als eigenständig betrachtet, d.h. Hören und Lesen stellen nicht die Grundlage von Sprechen oder Schreiben dar, sondern sind Teilfertigkeiten einer allgemeinen Verstehenskompetenz. Es muss von einer „natürlichen“ Priorität der rezeptiven Fertigkeiten (Hören/Le-

sen) gesprochen werden. Wesentlich ist hier das eigenständige Verstehen (Faistauer 2005; Fritz und Faistauer 2008) und die Verarbeitung des Verstandenen. Verstehen muss vor dem Produzieren kommen. Neben diesem spracherwerbstheoretischen Argument, dass es ohne Verstehen kein Produzieren, also ohne Verstehen kein Sprechen und Schreiben gibt, dass rezeptive und produktive Kompetenzen unterschiedlich weit entwickelt sein können, fallen für die Trennung der Fertigkeiten aber auch unterrichts- und lernzielbestimmte Gründe ins Gewicht:

- die stärkere Betonung rezeptiver Fertigkeiten könnte den früheren Einsatz anspruchsvoller, auch literarischer Texte ermöglichen;
- Frustrationen, nicht früh genug produzieren zu können, könnte entgegengearbeitet werden;
- vor allem bei Unterricht in Nicht-Zielsprachenländern ist die vor allem inhaltsbezogene Beschäftigung mit Texten zielführender.

Werden die Fertigkeiten als Mittel der Verständigung, der Sprachverwendung im Sinne einer kommunikativen Zielsetzung des FSU (Ausbildung einer Kommunikativen Kompetenz, Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache) angesehen und ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts die ständige Weiterentwicklung der Sprachkompetenz und der Ausbau kommunikativen Handelns, so ist die Ausbildung aller Fertigkeiten erforderlich, alle Fertigkeiten sollten (gleichermaßen) gefördert und trainiert werden. Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben sollten im Unterricht gemeinsam und integriert behandelt werden. Die Schulung der einzelnen Fertigkeiten erfolgt mit dem (Teil-)lernziel, die Lernenden zum Verstehen gesprochener und geschriebener Texte zu befähigen und sie zu eigener mündlicher und schriftlicher Textproduktion hinzuführen (Krumm 2001). Lernen wird hier im Gegensatz zu einem additiven Lernkonzept, bei dem sich Lernen aus dem Nacheinander von unterschiedlichen Sprachverwendungsmustern ergibt, als Integration von neuen Informationen in schon vorhandenes Wissen verstanden. Kombination und Integration von Fertigkeiten entsprechen wohl auch einer außerunterrichtlichen Realität und werden mit dem „realen Leben“ begründet, wo man abwechselnd hört und spricht, wo man hört bzw. liest und darüber spricht oder sich Notizen macht. Begründet wird dies aber auch durch fremdsprachenpsychologische Momente: unterschiedliche Arten des Sprachgebrauchs ermöglichen unterschiedliche Lernchancen für unterschiedliche Lerntypen. Für die jeweils konkrete Unterrichtssituation sollte sich die Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten an den jeweiligen Anforderungen der Zielgruppen bzw. an deren Interessen bezüglich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben orientieren. Bei der Integration und Kombination von Fertigkeiten spielt die Aufgabenstellung eine wichtige Rolle (Portmann-Tselikas 2001; vgl. Art. 130). Im Bereich der Rezeption hängen definierte Verstehensziele, Kontrolle des Verständnisses und Spracharbeit zusammen. Wenn die Produktion den reinen Übungscharakter überschreiten soll, dann ist folgendes nötig: thematische Öffnungen, adäquate Äußerungsmöglichkeiten und ein Publikum. Vor allem die Arbeit mit Lese- und Hörtexten ermöglicht autonomes Lernen, denn die Wahl der Texte in Bezug auf Thema/Inhalt, Länge und Anzahl kann frei erfolgen (vgl. auch Art. 128). Schreiben hat im Ensemble der vier Fertigkeiten wahrscheinlich die integrativste Rolle, denn im Schreiben sind Teile aller anderen Fertigkeiten integriert und es kann daher zur Verbesserung der Entwicklung von Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen beitragen (Bohn 2001). Sprechen wird von den Lernenden häufig als das gewünschte Lernziel angesehen, und spielt daher bei der Bewertung

der Fertigkeiten oft die wichtigste Rolle. Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass je nach Zielsetzung des Unterrichts die Fertigkeiten anders gewichtet oder kombiniert werden können – für den Erwerb einer Fremdsprache die Herausarbeitung einzelner Fertigkeiten aber ebenso unerlässlich ist.

6. Literatur in Auswahl

Bohn, Rainer

- 2001 Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2, Artikel 95. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.

Butzkamm, Wolfgang

- 2002 *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.

Desselmann, Günther und Harald Hellmich (Hg.)

- 1981 *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Europarat (Hg.)

- 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Faistauer, Renate

- 2005 Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven*: 8–17. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweit-sprache.

Fandrych, Christian

- 2008 Sprachliche Kompetenzen im Referenzrahmen. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert*, 13–33. Wien: Praesens Verlag.

Fritz, Thomas und Renate Faistauer

- 2008 Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Elisabeth Bogenreiter-Feigl (Hg.), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*, 125–133. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2.

Götze, Lutz

- 1995 Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? In: Heidrun Popp (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*, 649–658. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München: iudicium.

Huneke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig

- 2002 *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Königs, Frank G.

- 1993 Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen. In: Herder-Institut (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache* 30(4): 203–210. Berlin: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen

- 2001 Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 24: 5–12.

Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld

- 1993 *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Portmann[-Tselikas], Paul

1993 Rezeptive und produktive Fertigkeiten. In: Herder-Institut (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache* 30(2): 96–99. Berlin: Langenscheidt.

Portmann-Tselikas, Paul R.

2001 Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 24: 13–18.

Schwerdtfeger, Inge C.

1989 *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Solmecke, Gert

1993 *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.

Thonhauser, Ingo

2008 Konzeptualisierung von Textkompetenzim Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* 87–106. Wien: Praesens Verlag.

Renate Faistauer, Wien (Österreich)

107. Vermittlung der Hörfertigkeit

1. Die Wichtigkeit des Hörverstehens
2. Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörverstehens und die daraus resultierenden Probleme
3. Hörfertigkeit „vermitteln“
4. Schlussbemerkung
5. Literatur in Auswahl

1. Die Wichtigkeit des Hörverstehens

Wer nicht abgeschnitten vom Rest der Welt sein Dasein fristet, hört täglich in direkter (in Dialogsituationen) wie in indirekter (über Medien) Kommunikation eine große Zahl gesprochener Mitteilungen. Im Zusammenhang mit dieser alltäglichen Kommunikation wird auch in der Fachliteratur immer wieder darauf hingewiesen, dass das Hörverstehen als Teil der alltäglichen Kommunikation die wichtigste, da mit 45% am häufigsten gebrauchte sprachliche Fertigkeit sei. An zweiter Stelle folgt das Sprechen (30%), dann das Lesen (16%) und schließlich das Schreiben mit gerade einmal 9% (so eine der Schätzungen bei Hedge 2000: 228). Wer heute eine Fremdsprache erlernt, sei es innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, findet in aller Regel über das Hören Zugang zu ihr und wird zumindest im Anfangsunterricht mit jedem neu zu lernenden sprachlichen Phänomen hörend konfrontiert.

2. Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörverstehens und die daraus resultierenden Probleme

Hörverstehen ist keine Einbahnstraße, auf der Bedeutung vom Text zum Hörer übermittelt wird, sondern ein Vorgang, bei dem Informationen vom Text zum Hörer „aufsteigend“ (*bottom up*) und „absteigend“ (*top down*) als Sprach- und Sachwissen vom Hörer zum Text fließen. Durch die Interaktion von Vorwissen und Textinformation entsteht ein mentales Abbild der gehörten Informationen. Hörverstehen ist deshalb auch keine passive, sondern eine rezeptive und auf Seiten der Hörenden mit sehr viel Aktivität verbundene Fertigkeit.

Hörverstehen in einer Fremdsprache bereitet Lernenden und Unterrichtenden gleichermaßen Probleme; ersteren vor allem wegen der Flüchtigkeit des Hörereignisses und letzteren wegen der Unsicherheit der Textauswahl sowie insbesondere der Antwort auf die Frage, was eigentlich erfolgreiches Hörverstehen sei. Angesichts der Komplexität der beim Hörverstehen ablaufenden Vorgänge und ihres über lange Zeit geringen Automatisierungsgrades sowie fehlender sprachlicher und außersprachlicher Vorkenntnisse haben Anfänger in einer Fremdsprache besondere Schwierigkeiten. Von ihnen hört man immer wieder, es werde „zu schnell“ gesprochen. Diese Klage, deren Berechtigung kompetente Hörer nicht bestätigen können, verweist zum einen auf die Tatsache, dass Hörer im Gegensatz zu Lesern das Tempo der Sprachaufnahme nicht selbst bestimmen können. Zum anderen wird deutlich, dass Sprachanfänger mehr Zeit für den Verstehensvorgang benötigen als Fortgeschrittene, da viele Teilprozesse, die später hochgradig automatisiert sind und damit sehr wenig Zeit beanspruchen, bewusstes und daher zeitaufwendiges Nachdenken erfordern.

Die Probleme beginnen bereits auf der Lautebene, wo die Erkennung der Lautgestalt und die Identifizierung der Wörter in einem ununterbrochenen Lautstrom (Segmentierung) mit erheblichem Zeitaufwand verbunden sind. Nicht selten schlägt bereits die Erkennung der Lautgestalt fehl, wenn etwa Einzellaute und Lautkombinationen, die in der Muttersprache der Lernenden nicht vorkommen oder in Ausgangs- und Zielsprache unterschiedlichen Phonemen zugeordnet werden, oder Dialektfärbungen der Aussprache die Identifizierung be- oder verhindern. Störgeräusche, die der kompetente Hörer oft gar nicht bewusst wahrnimmt, stellen für Anfänger in jedem Fall ein großes Hindernis dar. Die das Verstehen sehr erleichternde Nutzung von Betonung und Intonation für die Bedeutungserschließung ist für Anfänger noch kaum eine Hilfe. Ein lückenhaftes Vokabular kann die Identifizierung von Wörtern überhaupt verhindern, die noch unsichere Beherrschung der bereits bekannten Wörter ein zu langes Nachdenken erforderlich machen. Nicht selten führt diese Unsicherheit dazu, dass Lernende den gehörten Text in die Muttersprache übersetzen, um ihn sich verständlich zu machen – was nicht nur Zeit kostet, sondern auch eine zusätzliche Fehlerquelle ist. Wechsel der Sprecher sind häufig mit einem Wechsel der regionalen, sozialen und individuellen Aussprachevarianten und damit einem für Anfänger sehr aufwendigen Umschaltvorgang verbunden, der den mühsam begonnenen Verstehensvorgang unterbricht oder sogar beendet.

Natürlich geschieht es auch in der Muttersprache, dass Hörer ein Wort oder auch einen größeren Teil des Gesprochenen nicht aufnehmen. Eine Untersuchung kam sogar zu dem Ergebnis, dass Hörer in Alltagsgesprächen normalerweise zwischen 20 % und 40 % gar nicht mitbekommen und trotzdem verstehen (Gurney 1973: 96–97). Kompetente Hörer nutzen hier die Fähigkeit des Inferierens, also des Erschließens des Nichtverstan-

denen aus der verstandenen Umgebung. Diese Fähigkeit geht zwar mit Beginn des Fremdsprachenlernens nicht verloren, wird aber nicht ohne weiteres auch für das fremdsprachliche Verstehen nutzbar gemacht, zumal sich ihre Basis wegen der noch geringen Sprachkenntnisse nur langsam vergrößert. Ähnliches gilt für die sog. Antizipation, die es dem kompetenten Hörer ermöglicht, aufgrund von Hinweisen (z. B. einer Ankündigung) eine Vorstellung über das Kommende zu entwickeln, wodurch die zu verstehenden Textdetails reduziert und das Hörverstehen erleichtert wird. Und schließlich nutzt der kompetente Hörer die Redundanz der Sprache zur Reduzierung der aufzunehmenden Textdetails, während Anfänger in einer Fremdsprache sie über lange Zeit nicht als solche erkennen und demnach auch nicht nutzen können.

Auch die Erkennung und Interpretation grammatischer Strukturen ist in den frühen Stadien des Fremdspracherwerbs kaum automatisiert, sondern erfordert bewusste und damit zeitraubende Denk- und Erinnerungsarbeit. Wenig ausgebildet ist darüber hinaus die pragmatische Kompetenz, wodurch es Anfängern schwer fällt, die Funktion von Gehörtem zu erkennen.

Ausgesprochen problematisch ist im Hinblick auf die für das Verstehen verfügbare Zeit die Neigung von Anfängern beim Hören von Texten, diese nicht ganzheitlich (vgl. Röhr 1993: 21–23), sondern additiv, d. h. Wort für Wort verstehen zu wollen, um so allmählich die Bedeutung aufzubauen. Hierdurch ist angesichts der Fülle der zu behaltenden Details sehr bald die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses erschöpft und der Verstehensvorgang beendet. Der kompetente Hörer versteht ganzheitlich, d. h. er geht schon zu Beginn und auch im Fortlauf des Hörereignisses über das Gehörte hinaus, entwickelt eine Vorstellung vom Textinhalt, unterscheidet auf dieser Basis Wesentliches von weniger Wesentlichem und ergänzt Fehlendes durch Inferenz. Im weiteren Verlauf des Textes werden die bereits vorhandenen Vorstellungen erweitert oder auch korrigiert. Immer aber bleibt das Ergebnis ein bezüglich der zu speichernden Informationsmenge gegenüber der Summe der aufgenommenen Details erheblich reduziertes Ganzes. Gedächtnisentlastung und Zeitgewinn sind die Folge, die dann für neue Informationen und die weitere Verarbeitung des Gehörten zur Verfügung stehen.

Die verhängnisvolle Neigung von Anfängern, Texte additiv verstehen zu wollen, wird häufig durch den Unterricht selbst noch verstärkt. Zu nennen sind hier die nach wie vor recht beliebten und auf Textdetails gerichteten „Fragen zum Text“. Sie behandeln jeden Text als Sammlung von Sachinformationen und überfordern somit das Gedächtnis der Lernenden, die nicht nur alles verstehen, sondern auch alles behalten müssen. Überforderungen des Gedächtnisses aber setzen die Lernenden unter Druck und verstärken bei ihnen das ohnehin vorhandene Gefühl, Hörverstehen sei erheblich schwieriger als Lesen oder Sprechen. Zu nennen ist auch die häufig zu beobachtende Tendenz, jeden Text als Text zum Lernen zu behandeln, als Transportmittel für einzuübende sprachliche Phänomene, wobei die Aufmerksamkeit auf Details der sprachlichen Form und nicht auf den Inhalt zu richten und wortwörtliches Verstehen unerlässlich ist. Jeder Konfrontation der Lernenden mit einem Text sollte also die grundsätzliche Entscheidung vorangehen, ob es sich um einen Text zum Lernen oder einen Text zum Hören handelt. Je nachdem, um welche Textart es sich handelt, sollte auch der Umgang damit grundsätzlich verschieden sein. Beim Text zum Lernen konzentriert sich die Aufmerksamkeit gewöhnlich auf das noch nicht Verstandene und noch nicht Gelernte, beim Text zum Hören sollte sie sich in aller Regel auf den Prozess des Verstehens und auf das Verstandene konzentrieren, auch wenn es sich dabei nur um zunächst kleine, im Laufe der Zeit sich vergrößernde „Verste-

hensinseln“ handelt. Wenn Unterrichtende sich mit dem Beharren auf einem vordefinierten „richtigen“ Hörergebnis zurückhalten, können die Lernenden ohne Druck experimentieren und Erkenntnisse über mehr oder weniger sinnvolles Umgehen mit Hörtexten gewinnen.

Eine weitere Entscheidung betrifft die Schwierigkeit des Hörtextes. Bei der Textauswahl sind nicht wenige potentielle Ursachen von Schwierigkeiten zu beachten, z. B. schnelles und/oder undeutliches Sprechen, ungewohnte Dialektfärbungen, schnelle und/oder überlappende Sprecherwechsel, mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen. Da aber Hörverstehensübungen auf außerunterrichtliche Hörsituationen vorbereiten sollen, in denen auf den Entwicklungsstand ihrer Hörfertigkeit nur wenig oder keine Rücksicht genommen wird, sollten auch Hörtexte keineswegs immer genau auf die Lernenden zugeschnitten sein. Sie sollten aber gerade bei Anfängern auch nicht zu schwierig sein, um sie nicht zu entmutigen. Auf jeden Fall sollten Hörtexte gewisse Qualitätsansprüche erfüllen. Sie sollten nach Lüger (1993: 113)

- nur Äußerungen enthalten, die in einer gegebenen Situation möglich bzw. wahrscheinlich sind;
- den Konventionen des Sprachgebrauchs entsprechende Gesprächseinleitungen und Gesprächsbeendigungen haben;
- die für Dialoge typischen Rückmeldesignale enthalten, also etwa Nachfragen, Verständnissicherungen und/oder inhaltliche Bestätigungen durch den Hörer sowie Bezugnahmen des Sprechers auf Reaktionen des Hörers;
- wenigstens in begrenztem Umfang Charakteristika spontan gesprochener Sprache aufweisen, die für Alltagsdialoge typisch sind wie etwa gefüllte (*ääh*) oder ungefüllte Pausen, das Verschlucken oder undeutliche Aussprechen weniger wichtiger, auch redundanter Laute, Wortteile, Wörter, ungrammatische Formen und andere Fehler, Denkpausen, Zögern, Selbstkorrekturen;
- nicht nur glatt und ohne Komplikationen verlaufen, sondern auch Modelle für Missverständnisse und ihre Behebung enthalten;
- Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern enthalten, also etwa Elemente, die Höflichkeit, Freundlichkeit, Vertrautheit oder Fremdheit, abgeschwächte Nichtübereinstimmung etc. ausdrücken;
- gesprächsorganisatorische Elemente enthalten, also solche, die etwa den Sprecherwechsel regeln.

In diesem Zusammenhang ist noch auf eine weitere Besonderheit fremdsprachlichen Verstehens im Unterricht zu verweisen: Im muttersprachlichen Alltag hören kompetente Hörer selten einen Text ohne Verstehensabsicht, die nicht zuletzt darüber entscheidet, wann wir mit unserer Verstehensleistung zufrieden sind: Geht es nur um eine einzelne Information, um die Bestätigung einer Meinung, um wortwörtliches Verstehen zum Zwecke der Befolgung von Anweisungen? Im Fremdsprachenunterricht dagegen ist die Verstehensabsicht sehr häufig ganz pauschal aufs Zuhören gerichtet („Hört jetzt bitte genau zu, ich stelle dann später Fragen.“). Die Folge ist in der Regel, dass das Verstehensergebnis oft dem Zufall überlassen bleibt.

Die Notwendigkeit von Sachkenntnissen erfahren auch kompetente Hörer immer dann, wenn sie einen Text über ein Sachgebiet hören, in dem sie sich nicht auskennen. Viele zum Verstehen fremdsprachiger Texte erforderliche Sachkenntnisse sind kulturabhängig. Daher ist angesichts der Unterschiedlichkeit von Kulturen und der Tatsache,

dass wir neue Inhalte immer auf der Basis vorhandenen Wissens zu verstehen versuchen, mit Schwierigkeiten zu rechnen, wenn Lernende mit der Muttersprache erworbene Kenntnisse auf fremdkulturelle Gegebenheiten übertragen. Miss- bzw. Nichtverstehen sind die Folge (vgl. Art. 155). Da es ähnliche Übertragungen auch bei der sprachlichen Form gibt, sollte den Lernenden frühzeitig bewusst gemacht werden, dass Vorwissen einerseits unverzichtbar, sein Einsatz andererseits nicht ohne Gefahren ist.

Insgesamt ist vor allem für Anfänger jeder Versuch, einen fremdsprachigen Text zu verstehen, ein Unternehmen mit unsicherem Ergebnis und kann daher mit Frustrations- und Angstgefühlen verbunden sein, die sich nicht selten in einer allgemeinen Ablehnung von Hörverstehensübungen niederschlagen. Gerade Anfänger sollten daher keineswegs unter Druck gesetzt oder durch zu anspruchsvolle Aufgabenstellungen überfordert werden. Ihnen kann man es eigentlich gar nicht „zu leicht“ machen. Lernzielbeschreibungen setzen nicht ohne Grund auch Grenzen für das fest, was realistisch unter bestimmten Bedingungen zu erreichen ist. So verweist etwa das *Zertifikat Deutsch* (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH u. a. 1999) in seinen Anforderungen an die Hörverstehensfertigkeit auf die Kompetenzstufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, in dem es heißt: „Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht“ (Europarat 2001: Kap. 4.4.2.1).

3. Hörfertigkeit „vermitteln“

Streng genommen kann man Hörfertigkeit in einer fremden Sprache nicht vermitteln, zumindest wenn damit eine Art Unterweisung gemeint ist, die durch gezielte Steuerung der Übungstätigkeit die Lernenden auf einem geraden Weg vom Nichtverstehen zum Verstehen von Hörtexten führen will. Bis heute wissen wir über das fremdsprachliche Hörverstehen im Vergleich z. B. zum Lesen nicht allzu viel, und die einschlägige Forschung hat noch ein gutes Stück Weges vor sich, bevor sie nicht nur in Teilbereichen eine gesicherte Basis für die Hörverstehensschulung liefern kann (zum Stand der Forschung s. Vandergrift 2007). Aber auch auf der Basis des gegenwärtigen Wissensstandes lassen sich einige grundsätzliche Überlegungen zur Hörverstehensschulung anstellen und sicher ist, dass die Hörverstehensübung auf keinen Fall eine einfache Konfrontation des Hörers mit dem Text und die Hörfertigkeit auch keineswegs, wie man vor wenigen Jahrzehnten noch glaubte, ein Nebenprodukt der Entwicklung der Sprechfähigkeit ist (vgl. auch Art. 106).

Die Vermittlung der Hörfertigkeit erfolgt vor allem durch die Schaffung von Situationen und durch die häufige Präsentation von gesprochenen Texten, mit denen die Lernenden sich auseinandersetzen können. Auf diese Weise werden sie in die Lage versetzt, diesen Texten mehr und mehr Informationen über zunehmend komplexe Sachverhalte zu entnehmen, diese Informationen zu verarbeiten und sie bei Bedarf zum Ausgangspunkt eigener Textproduktion zu machen. Ein ganz wichtiger Zweck der Hörverstehensschulung ist dabei die angesichts der Geschwindigkeit des Hörvorgangs unerlässliche Automatisierung grundlegender Teilprozesse des Hörens (Lauterkennung, Segmentierung, Erkennen der grammatischen Strukturen etc.). Unterstützt werden kann sie durch sog. Komponentenübungen, die in besonderes problematischen Teilbereichen Geläufigkeit schafft (z. B. Lautdiskriminierung).

Neben der Automatisierung ist auch die Bewusstmachung ein unerlässlicher Teil der Vermittlung der Hörfertigkeit. Lernende sollen Problemquellen erkennen können und Strategien entwickeln (z. B. Konzentration auf das Verstandene), die ihnen die selbständige Überwindung von Schwierigkeiten ermöglichen (vgl. Art. 93).

Geht es um das Hören ganzer Texte, erscheint zunächst die Schaffung einer konkreten und zielgerichteten Verstehensabsicht unverzichtbar. Nicht wenige Hörübungen sind durch eine pauschale und wenig zielgerichtete Verstehensabsicht der Lernenden gekennzeichnet, die dem Versuch Vorschub leistet, alles wortwörtlich verstehen zu wollen.

Darüber hinaus ist das Verstehen eines Textes mit größeren Schwierigkeiten verbunden, wenn dieser Text nicht in einem kontextuellen und situativen Zusammenhang steht. Solche Zusammenhänge herzustellen, kann also das Verstehen im Rahmen einer Hörübung erheblich erleichtern, nicht zuletzt dadurch, dass die Basis für Inferenzen vergrößert wird.

Fremdsprachliches Hörverstehen hat unter einer im Verlauf des Fremdspracherwerbs erst allmählich abnehmenden Last von Defiziten bei den Sprach- und Sachkenntnissen zu leiden. Da besonders Anfänger zu einem unangemessenen Umgang mit Hörtexten neigen, sollten immer auch weitere Hilfen eingeplant werden, die vor dem Hören, aber auch begleitend gegeben werden, um die Lernenden bei der Bewältigung zu erwartender Schwierigkeiten zu unterstützen. Solche Hilfen sollten:

- die Schaffung von Verstehensabsichten unterstützen,
- sprachliche und themarelevante Vorkenntnisse aktivieren bzw. fehlende Vorkenntnisse ergänzen,
- für eine thematische Einbettung sorgen.

Eine sehr sinnvolle Hilfe ist es auch, die Lernenden einen Teil des Textes vorab hören zu lassen. Sie können sich dadurch zum einen an Eigenheiten des Textes (z. B. Besonderheiten der Aussprache) gewöhnen und zum anderen Hörerwartungen an den Text aufbauen und so den Nutzen der Antizipation erfahren. So ist ein ansonsten sehr schwieriger Teil des Textes, nämlich sein Anfang, leichter zu bewältigen.

Ebenso wichtig sind die Aufgaben, die vor allem den Zweck haben, den Lernenden das Verstehen von Texten zu erleichtern. Der Aufgabenstellung sollten einige Überlegungen vorausgehen: Mit welcher Art von Text werden die Lernenden es zu tun haben? Welche Art des Hörens und Verstehens ist ihm angemessen? Welche Verstehensergebnisse sind unverzichtbar? Mit welcher Verstehensabsicht sollten also die Hörer an diesen Text herangehen? Insgesamt sollen Aufgaben:

- Verstehensabsichten schaffen bzw. konkretisieren und damit die Verstehensleistung begrenzen,
- die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche des Textes richten und damit die Fähigkeit fördern, Wesentliches von weniger Wesentlichem zu unterscheiden,
- die notwendige Behaltensleistung begrenzen,
- den Einsatz von Verstehensstrategien fördern,
- die Lernenden zu Reaktionen herausfordern.

4. Schlussbemerkung

Hilfen und Aufgaben haben nicht zuletzt die Funktion, das Hören und Verstehen im Unterricht für die Lernenden zu einem „authentischen“ Hörerlebnis zu machen. Vor

allein die Einbettung in Kontext und Situation, aus denen sich eine Verstehensabsicht entwickeln lässt, kann einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Hörverstehensvorgänge anregt, die dem jeweiligen Text auch in außerunterrichtlichen Situationen angemessen wären. Sicherlich erreicht man auf diese Weise keine „echte“ Hörsituation, wie man sie außerhalb des Unterrichts vorfinden würde. Es kann höchstens darum gehen, Elemente dieser Situation in das Übungsgeschehen aufzunehmen und so eine vorgestellte Realität zu schaffen, auf die die Lernenden sich einlassen können. Diese vorgestellte Wirklichkeit fordert die Lernenden heraus, sich dem ihnen in fremdsprachiger Umgebung sehr häufig begegnenden Problem zu stellen, schwer bzw. nur sehr teilweise verständlichen Texten selbständig und unter Verwendung angemessener Strategien Informationen zu entnehmen. Ob es sich bei dem jeweils gehörten Text um einen „authentischen Text“ handelt, ist in diesem Zusammenhang zumindest für den Anfangsunterricht zweitrangig, so lange der zu Übungszwecken verwendete Text die unverzichtbaren Merkmale eines Originaltextes aufweist.

5. Literatur in Auswahl

Europarat

- 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Flowerdew, John und Lindsay Miller

- 2005 *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Gurney, Roger

- 1973 *Language, Brain and Interactive Processes*. London: Arnold.

Hedge, Tricia

- 2000 *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Lüger, Heinz-Helmut

- 1993 Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? In: Heinz-Helmut Lüger (Hg.), *Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung*, 111–123. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI 25). Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität.

Nold, Günter und Henning Rossa

- 2007 Hörverstehen. In: Bärbel Beck und Eckard Klieme (Hg.), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie*, 178–186. Weinheim: Beltz.

Röhr, Gerhard

- 1993 *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin: Langenscheidt.

Solmecke, Gert

- 2000 Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Sibylle Bolton (Hg.), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests Beiträge aus einem Expertenseminar*, 7–56. München: Goethe-Institut.

Vandergrift, Larry

- 2007 Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40(3): 191–210.

Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

- 1999 *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH.

Gert Solmecke, Eschborn (Deutschland)

108. Vermittlung der Lesefertigkeit

1. Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht: historische Perspektive
2. Lesen als Prozess
3. Lesen und Fremdsprachenerwerb
4. Literatur in Auswahl

1. Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht: historische Perspektive

Im grammatik- und übersetzungsorientierten Ansatz standen geschriebene Texte zwar im Mittelpunkt, jedoch nicht das Lesen als Prozess der Sinnentnahme. Es wurde gelesen, um Grammatik oder Wortschatz zu illustrieren und um das Übersetzen zu üben. Mit der direkten Methode verloren geschriebene Texte etwas an Bedeutung und in den audiolingualen und audiovisuellen Methoden wurden sie meist auf schriftlich fixierte gesprochene Sprache reduziert. Seit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht wird dem Lesen als Sinnentnahme mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Lesen wird nicht mehr als „passive“ Fertigkeit betrachtet, da Lesende sich durch den Einsatz von Vorwissen und durch die Interpretationsleistung aktiv mit dem Text auseinandersetzen. Wichtig sind heute auch landeskundliche bzw. interkulturelle Aspekte. Daher wird der Einsatz „authentischer“ (d. h. ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht konzipierter) Texte gefordert (vgl. Art. 104 und 106).

2. Lesen als Prozess

In der muttersprachlichen Leseforschung, in der in den 1960er Jahren neben der Auffassung vom Lesen als Prozess der Hypothesenbildung (top down Modelle) auch datengeleitete (bottom up) Modelle vertreten wurden, verbreitete sich Anfang der 1980er Jahre das interaktive Modell des Leseprozesses, wobei auf allen Verarbeitungsebenen Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteten Prozessen angenommen wird. Zusammen mit der kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik, die zu Interesse für Strategien guter und schwacher Lesender und für Strategien bei der Erschließung der Wortbedeutung führte, hatte diese Entwicklung zur Folge, dass die Aufmerksamkeit heute sowohl auf sprachbedingte wie auf inhaltliche Aspekte der Textverarbeitung gelenkt wird. Das Lesen als Prozess der Hypothesenbildung gilt als typische Strategie schwacher Lesender. Sie ist für das Lesen der Fremdsprache insofern von Bedeutung, als auch muttersprachlich geübte Lesende beim Lesen in einer neuen Sprache anfänglich schwache Lesende sind und sich kompensatorisch für Kenntnislücken und ungenügende Automatisierung der Fertigkeit auf das Inferieren verlassen müssen. Das Textverständnis ist beim inferierenden Lesen aber oft sehr ungenau (Bernhardt 1993), was neben der Überforderung bei unzureichenden Sprachkenntnissen demotivierend wirken kann.

2.1. Lesen als Prozess der Informationsverarbeitung

Beim Lesen kommen zwei Verarbeitungstypen vor, die automatische und die bewusste Verarbeitung. Die automatische Verarbeitung verläuft schnell, parallel und ohne Anstrengung oder Kapazitätsbeschränkungen. Parallel bedeutet, dass mehrere Prozesse gleichzeitig eingesetzt werden können. Die bewusste Verarbeitung, die für Inhalte und für neue, unerwartete und/oder unlogische Informationen erforderlich ist, verlangt Aufmerksamkeit und Anstrengung. Hier sind Kapazitätsbeschränkungen beobachtbar: nur ungefähr 7 Einheiten können gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, wobei allerdings die Informationsdichte dieser Einheiten (z. B. Buchstabe oder Theorie) keine Rolle spielt. Schnellere (erfolgreiche) Verarbeitung kann daher nur durch weitere Automatisierung und durch den Einsatz komplexerer Einheiten (Kenntniserweiterung und Neuorganisation der Kenntnisse) erreicht werden.

2.2. Ebenen des Leseprozesses

Auf Grund der Art der verarbeiteten Informationen werden mehrere Ebenen angenommen, die in der Literatur meist in der Reihenfolge von den unteren zu den oberen Ebenen (vom Zeichen zum Inhalt) beschrieben werden, weil dies dem ungestörten Leseprozess geübter Lesender entspricht. Dabei muss beachtet werden, dass teilweise parallel verarbeitet wird und dass bei jeder Wahrnehmung das Vorwissen über das, was wir wahrnehmen, mit den wahrgenommenen Informationen interagiert. Die Einteilung der Verarbeitungsebenen variiert. Wichtig aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik ist die Berücksichtigung der Teilfertigkeiten und Kenntniskomponenten im Leseprozess, die nicht alle neu erworben werden müssen.

Die folgenden Ausführungen beruhen auf Hypothesen zum muttersprachlichen Leseprozess, die meist durch experimentelle Daten aus der Kognitionspsychologie unterstützt werden (für die sehr umfangreichen bibliographischen Daten vgl. Lutjeharms 1994 und 2010).

Die graphophonische Ebene umfasst die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung, d. h. die Umsetzung der mit den Augen wahrgenommenen Zeichen in einen – möglicherweise sehr abstrakten – phonologischen Kode. Geübte Lesende fixieren nur bestimmte Wortteile oder Wörter und nehmen dabei auch das Umfeld wahr. Die periphere Sicht steuert die Wahl des nächsten Fixationspunktes. Wahrscheinlich erkennen wir Rechtschreibmuster und/oder Morpheme, denn es wird ein Wortsuperioritätseffekt beobachtet, d. h. Wörter werden schneller und besser gelesen als eine Reihe einzelner Buchstaben. Dabei werden Redundanz in der Rechtschreibung und Vertrautheit mit Wörtern ausgenutzt. Wortfrequenz ist ein wichtiger Faktor, denn bei häufiger Aktivierung verringert sich die Verarbeitungszeit. Oft reicht der Wortanfang für die Worterkennung. Das Wortende wird daher meist weniger beachtet.

Inwiefern geübte Lesende die phonologische Rekodierung zur Worterkennung brauchen, ist umstritten. Vieles deutet darauf hin, dass eine phonologische Repräsentation zumindest aktiviert wird. Subvokale Tätigkeit wird vor allem bei schwachen Lesenden und bei schwierigen Textvorlagen beobachtet. Sie hängt mit der bewussten Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis zusammen, bei der Informationen für kurze Zeit bereitgehalten

werden müssen. Für verbale Informationen geschieht dies mit Hilfe des akustischen Kodes, der allerdings nicht bis zur – äußerlich erkennbaren – subvokalen Tätigkeit zu gehen braucht.

Bei der *Worterkennung* handelt es sich um den lexikalischen Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon, bei dem ein Zeichen als Wort in einer bestimmten Sprache erkannt wird (vgl. Lutjeharms 2004). Das mentale Lexikon ist die Bezeichnung für das Sprachwissen im Gedächtnis. Bei fehlender Aufmerksamkeit oder bei einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses bleibt der Zugriff auf der Formebene stecken. Viele Forschungsdaten lassen eine wichtige Rolle der Morpheme bei der Worterkennung vermuten. Wörter in einem passenden Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter. Dies hängt damit zusammen, dass beim Zugriff auf eine Wortrepräsentation ein ganzes Netzwerk oder benachbarte Stellen im mentalen Lexikon mitaktiviert werden (das sogenannte „*priming*“), was die Weiterverarbeitung beschleunigt. Dass morphologische Ähnlichkeit – auch sprachübergreifend – zu Primingeffekten führt, ist wiederholt gezeigt worden.

Seit Ende der 1980er Jahre wird die *syntaktische Verarbeitung* in verschiedenen Sprachen und auch im Sprachvergleich untersucht (vgl. Lutjeharms 1998). Die meisten dieser Untersuchungen wurden im Rahmen des Wettbewerbsmodells (*competition model*) von MacWhinney und Bates (1989) durchgeführt. Nach diesem Modell werden mehrere Oberflächenindikatoren gleichzeitig in unterschiedlichen Kombinationen und – je nach Zweckmäßigkeit – mit wechselnder Gewichtung verarbeitet. Bei diesen Auslösern handelt es sich beispielsweise um Wortfolge, lexikalische Einheiten mit ihren Eigenschaften – wie Belebtheit/Unbelebtheit oder Valenz –, um Kongruenz und andere morphologische Informationen. Die Gültigkeit eines Auslösers ergibt sich während des Spracherwerbsprozesses aus der Anwendbarkeit und der Zuverlässigkeit, d. h. daraus, wie oft er vorkommt und wie oft er zu einer korrekten Lösung führt. Für das Deutsche gilt, dass auf Grund der morphologischen Informationen entschieden wird, sobald diese vollständig sind, aber auch die Wortfolge spielt eine Rolle.

Bei guter Sprachbeherrschung verlaufen die Worterkennung und die syntaktische Analyse automatisch. Diese unteren, formbedingten Verarbeitungsebenen werden als Dekodierung bezeichnet. Die *semantische Verarbeitung*, das eigentliche Textverständnis, entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierprozesse mit inhaltlichem Vorwissen und erfordert Aufmerksamkeit. Das Vorwissen unterstützt das Antizipieren und Einordnen der Informationen. Vielleicht muss von nur minimal organisierten Kenntnissen ausgegangen werden, mit deren Hilfe während der Verarbeitung eine aufgabenorientierte Kenntnisstruktur generiert wird. Neue Informationen können nur aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe aktiviert worden sind, anhand deren sie eingeordnet werden können. Eine Überschrift, ein passendes Bild oder eine vorangestellte Zusammenfassung sind wichtige Verstehenshilfen, weil sie eine Erwartungshaltung auslösen, die den Einsatz der Dekodierprozesse unterstützt.

Mit den Ergebnissen der Dekodierprozesse wird eine propositionale Repräsentation der Satzinhalte aufgebaut, die bei geübten Lesenden und bei für sie leichtem Textinhalt vielleicht automatisch geschieht, obwohl dabei schon Inferenzen erforderlich sind. Die propositionalen Repräsentationen bilden die Grundlage für die Konstruktion eines mentalen Modells des Textinhaltes. Das mentale Modell besteht aus verdichteten Textinformationen und Vorwissen. In dieser Gedächtnisrepräsentation des Textes ist die Sprach-

struktur nicht enthalten, d. h. sie ist nicht mehr abrufbar. Die Textoberflächenform ist aber in einer anderen Repräsentation gespeichert, denn auch wenn eine Textvorlage nicht (mehr) als bekannt empfunden wird, wird sie bei erneuter Lektüre schneller verarbeitet.

2.3. Lesen in einer Fremdsprache

Wenn muttersprachlich geübte Lesende eine Fremdsprache erwerben, kann es sein, dass sie zuerst mit einer neuen Schrift konfrontiert werden. Viele Deutschlernende brauchen allerdings keine (völlig) neuen Schriftzeichen zu erwerben, weil sie die lateinische Schrift schon von der Ausgangssprache her oder durch den früheren Erwerb einer anderen Fremdsprache – meist Englisch – beherrschen. Dann müssen nur einige Zeichen (Umlaut) sowie die Großschreibung der Substantive neu gelernt werden.

Bei bekannter Schrift führt – anders als beim muttersprachlichen Erwerb der Lesefertigkeit – nicht die Mustererkennung zu Problemen, obwohl die Lesenden meist mit neuen Häufigkeiten bestimmter Buchstabenkombinationen konfrontiert werden. Die Lesenden der Fremdsprache werden zu schwachen Lesenden, weil es beim Dekodieren keinen lexikalischen Zugriff geben kann, solange für die Wörter oder Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon vorhanden sind. Sogar sehr geübte Lesende einer Zweitsprache lesen sie langsamer als die Muttersprache, was wohl auf geringere Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen zurückzuführen ist. Allerdings wird für das Wiedererkennen weniger Festigung verlangt als für den Abruf bei der Sprachproduktion.

Syntaktische Auslöser müssen – wie der Wortschatz – so weit erworben werden, dass sie automatisch erkannt und verarbeitet werden können, jedenfalls wenn sie für das Satzverstehen erforderliche Hinweise enthalten. Für Lernende, deren Ausgangssprache eine feste Wortfolge hat, bildet die flexible deutsche Wortfolge oft die größte Herausforderung. Aber auch Flexionsendungen, besonders die Kasusendungen, sind schwierig. Sie können zwar redundant sein, aber ihre Dekodierung kann auch notwendig sein, um Fehldeutungen zu vermeiden. Inhaltliches Vorwissen, Grammatikkenntnisse, text- und satzbedingte Faktoren sowie die Ausgangssprache und sonstige Sprachkenntnisse bestimmen mit wechselnder Gewichtung, welche syntaktischen Auslöser jeweils für das Verstehen erforderlich sind. Lesende einer Fremdsprache – so konnte im Rahmen des Wettbewerbsmodells gezeigt werden – setzen anfänglich muttersprachlich bedingte Strategien der syntaktischen Verarbeitung ein. Sie behalten diese bei, wenn die Verarbeitung dadurch nicht beeinträchtigt wird. Im Verlauf des Spracherwerbs kommen immer mehr für die Zielsprache geeignete Strategien zur Anwendung.

Wenn die Verarbeitung der unteren Ebenen gestört verläuft, verlangen Worterkennung und syntaktische Analyse Aufmerksamkeit, die dann der semantischen Verarbeitung fehlt. Deshalb verlassen sich Lesende in der Fremdsprache häufig auf das Inferieren oder übergehen Textteile, um eine unmittelbare Sinnentnahme zu ermöglichen. Diese kompensatorischen Rate- und Vermeidungsprozesse werden oft automatisch eingesetzt, führen also nicht immer zu einem gestörten Leseprozess. Wie sinnvoll sie sind, ist sehr situations- und aufgabenbedingt. Bei Vertrautheit mit dem Textinhalt können sie erfolgreich sein; sie können aber auch zu einer völlig fehlgeleiteten Textdeutung führen. Beim Versuch, Kohärenz herzustellen, kann die Fehldeutung eines Wortes oder einer Struktur die weitere Textinterpretation stark beeinträchtigen. Auch fehlendes inhaltliches Vorwissen kann trotz korrekter Dekodierung zu Fehldeutungen führen, wenn die Lesenden

nicht die eigentlichen Adressaten sind, wie dies übrigens auch beim Lesen der Muttersprache vorkommt. Bei ungestörter Dekodierung geschieht die Sinnentnahme ähnlich wie beim Lesen der Muttersprache.

2.4. Textschwierigkeit

Die Textschwierigkeit kann nicht objektiv bestimmt werden, weil sie sehr adressatenabhängig ist. Textexterne Faktoren wie Sprachkenntnisse und inhaltliches Vorwissen interagieren mit textinternen Faktoren wie Redundanz, Satzlänge, Wortreichtum usw. Daher helfen Formeln zur Bestimmung der Textschwierigkeit wenig. Im Allgemeinen sind lange Sätze – besonders bei Satzklammern – und lange Nominalphrasen schwierig, weil sie das Arbeitsgedächtnis überlasten können. Schriftlich fixierte Texte haben jedoch den Vorteil, dass man das Dekodiertempo selbst bestimmt und immer wieder zurückgehen kann. Im Anfängerunterricht kann mit sehr kurzen Texten bzw. Textausschnitten gearbeitet werden.

3. Lesen und Fremdsprachenerwerb

Lesen ist einerseits ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen, andererseits ist Spracherwerb die wichtigste Vorbedingung zum Lesen der Fremdsprache (Art. 106). Konkrete Vorschläge und Anregungen zur Arbeit mit Lesetexten und zur Übungsgestaltung bieten u. a. Lutjeharms 1994 und Ehlers 2006. Es folgen hier nur allgemeine Hinweise:

Aus mehreren Gründen darf die Aussprache – sogar wenn Lesen die einzige Zielfertigkeit ist – nicht vernachlässigt werden. Es ist zwar nicht sicher, aber doch möglich, dass der phonologische Kode für den lexikalischen Zugriff notwendig ist. Für die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis spielt der phonologische Kode eine wesentliche Rolle. Wir brauchen ihn weiter für den Wortschatzerwerb und für die Rezirkulation (das Aufrechterhalten von Informationen im Arbeitsgedächtnis) bei der Wörterbuchverwendung. Auch müssen Lernende nach Wortbedeutungen fragen können. Zudem sind sie meistens an der Aussprache interessiert. Dies bedeutet nicht, dass Texte laut (vor)gelesen werden sollten, auch wenn lautes Lesen von Textteilen sinnvoll sein kann, da es in Kombination mit der visuellen Vorlage das Einprägen der Wörter unterstützt und die Segmentierung der Wortsequenz verdeutlicht, was in der Anfangsphase des Spracherwerbs hilfreich ist. Eine zweckmäßige Lesestrategie ist es nicht. Das Umsetzen in Laute beansprucht Gedächtniskapazität und erschwert dadurch die Sinnentnahme.

Um eine möglichst automatisierte Worterkennung zu ermöglichen, sind Wortschatzübungen an Hand des Textes erforderlich, die einen wiederholten lexikalischen Zugriff bewirken. Wegen ihrer Bedeutung für die Worterkennung muss die Morphemebene berücksichtigt werden. Übungen mit morphologisch definierten Wortteilen verkürzen die Reaktionszeiten beim Zugriff auf alle Wörter mit diesen Morphemen. Daher sind Erkennungsaufgaben zu Stammformen, Flexionsmorphemen und Affixen sinnvolle Übungen.

Inwiefern die syntaktische Analyse geübt werden muss, ist stark vom Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache abhängig, d. h. davon, wie erfolgreich muttersprachlich

bedingte – oder auf Grund weiterer Sprachkenntnisse automatisierte – syntaktische Verarbeitungsstrategien eingesetzt werden können. Fehleranalysen, eventuell kombiniert mit Retrospektionsdaten und der Beobachtung der Lernenden, sind aufschlussreich für die Übungsgestaltung. Erkennungsübungen zu für das Verstehen relevanten Flexionsendungen unterstützen die Wahrnehmung und können zur Eliminierung unzureichender Vermeidungsstrategien beitragen. Erst durch wiederholtes Lesen können sich allmählich automatische Routinen entwickeln, die eine direkte Sinnentnahme ermöglichen.

Lesen ist immer eine Form der Fertigungsübung. Jedes Lesen verbessert die Dekodierfähigkeit, weil der Zugriff auf Wörter und syntaktische Auslöser durch Wiederholung erleichtert wird. Besonders am Anfang des Spracherwerbs ist deshalb wiederholtes Lesen derselben Textvorlage sinnvoll, aber damit die Wiederholung nicht demotivierend wirkt, sind unterschiedliche Aufgaben zum Text notwendig. Eine sinnerschließende Aufgabe ist ein guter Anfang, denn die Sinnentnahme ist das eigentliche Ziel, die Dekodierung nur das Mittel. Dazu können Lesestile oder Lesestrategien eingesetzt werden, die durch die Leseabsicht bedingt werden und je nach Textstelle variieren können. Die Bezeichnungen sind nicht immer einheitlich, aber es werden im Allgemeinen vergleichbare Formen unterschieden. Beim *suchenden Lesen* wird nur nach einem Zeichen (Wort, Name, Zahl ...) gesucht, während man sich beim *orientierenden Lesen* einen schnellen Überblick über Text und Textinhalt verschaffen möchte. Beim *cursorischen Lesen* folgt man dem Textaufbau und versucht, das Wesentliche des Inhaltes zu erfassen; beim *totalen Lesen* sollen möglichst alle Informationen verarbeitet werden. Das *argumentative Lesen* ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, wobei viel elaboriert wird, d. h. Inferenzen zum Textinhalt gebildet werden, die von den Verfassenden nicht intendiert wurden.

Ein wichtiger Vorteil der Arbeit mit schriftlich fixierten Texten in einer Klassensituation ist, dass sie autonomes Lernen ermöglicht (vgl. Art. 128). Nicht alle Lernenden brauchen denselben Text zu lesen oder dieselben Aufgaben zu machen. Manche werden lieber intensiv mit einem Text arbeiten, andere lesen lieber viele Texte. Beides ist sinnvoll. Wichtig ist, dass viel gelesen wird. Wenn die Lernenden selbst (z. B. im Internet) nach Texten für die Arbeit im Unterricht suchen, unterstützt dies nicht nur die Motivation. So wird zusätzlich viel gelesen, auch wenn es sich nur um orientierendes Lesen handelt. Differenzierung ist notwendig, weil die Zweckmäßigkeit von Erwerbsstrategien mit der Persönlichkeit der Lernenden zusammenhängt. Dies gilt auch für *Lesestrategien* wie kontextuelles Raten, Ausnutzen der Textstruktur, Unterstreichen der wichtigsten Inhaltswörter oder Übergehen unwichtiger Wörter. Das Problem ist nämlich, dass Strategien mehr oder weniger erfolgreich angewendet werden können. Manche Lernende müssen dazu angehalten werden, sich mehr zuzutrauen und kontextuelles Raten einzusetzen; andere müssen lernen vorsichtiger zu sein und schneller zum Wörterbuch zu greifen. Sie sollten sich daher des eigenen Strategieinsatzes beim Lesen und dessen Erfolgchancen bewusst sein. Beim Strategieinsatz sind gute Lesende – wie auf allen Ebenen der Verarbeitung – erfolgreicher, weil sie mehr Hinweise gleichzeitig verarbeiten können. Schwache Lesende brauchen daher entsprechend mehr Sprachkenntnisse, um eine vergleichbare Sinnentnahme zu erreichen. Strategietraining ist eine der Möglichkeiten, sich wiederholt und zielgerichtet mit der Textvorlage zu beschäftigen, was auf jeden Fall zum Spracherwerb beiträgt.

4. Literatur in Auswahl

Bernhardt, Elisabeth B.

1993 *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood: Ablex.

Ehlers, Swantje

2006 Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia* 3–4: 31–38.

Koda, Keiko

2004 *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Küppers, Almut

1999 *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe*. Tübingen: Narr.

Lutjeharms, Madeline

1994 Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5(2): 36–77.

Lutjeharms, Madeline

1998 Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache. In: Eberhard Klein und Stefan J. Schierholz (Hg.), *Betrachtungen zum Wort. Lexik im Spannungsfeld von Syntax, Semantik und Pragmatik*, 117–151. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Lutjeharms, Madeline

2004 Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 10–26.

Lutjeharms, Madeline und Claudia Schmidt (Hg.)

2010 *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

MacWhinney, Brian und Elisabeth Bates (Hg.)

1989 *The cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, Claudia

2007 Lesestrategien. *Französisch heute* 38: 121–129.

Schramm, Karin

2001 *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann.

Strohner, Hans

1990 *Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Madeline Lutjeharms, Brüssel (Belgien)

109. Vermittlung der Sprechfertigkeit

1. Terminologie
2. Mündlichkeit
3. Mangelnde Sprechfertigkeit
4. Didaktische Ansätze
5. Methodische Verfahren
6. Literatur in Auswahl

1. Terminologie

Das Sprechen gehört neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den klassischen „vier Fertigkeiten“, die im Sprachunterricht ausgebildet werden sollen (vgl. Art. 106). Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, sich selbständig und zusammenhängend mündlich zu äußern. Der Begriff ist dabei nicht auf das akustische Moment eingeschränkt. Auch Verfahren der nonverbalen Kommunikation werden in das Konzept von „Sprechfertigkeit“ einbezogen (Schatz 2006).

1.1. Sprechfertigkeit als didaktisches Konstrukt

Sprechfertigkeit nimmt als didaktisches Konstrukt vereinfachend auf komplexe Zusammenhänge Bezug (Krumm 2001). Gemeinsam mit dem Schreiben wird das Sprechen den *produktiven* bzw. *aktiven Fertigkeiten* zugerechnet, denen die *rezeptiven* bzw. *passiven Fertigkeiten* Hören und Lesen gegenübergestellt werden. Dies ist eine starke Vereinfachung, da auch scheinbar passive Fertigkeiten als Tätigkeiten zu konzipieren sind, die die mentale Verarbeitung des sprachlichen Handelns betreffen. Zudem sind die differenzierten Fertigkeiten miteinander verbunden: Sprechen als Reaktion auf einen Gesprächspartner setzt Hören voraus. Eine Tätigkeit wie das Vorlesen umfasst sowohl Lesen als auch Sprechen. Die Vermittlung der Fertigkeiten wird daher oft integrativ konzipiert (vgl. Fandrych und Thonhauser 2008).

1.2. Das Lernziel *Sprechfertigkeit* in der Fremdsprachendidaktik

In der Grammatik-Übersetzungs-Methode spielte das Sprechen kaum eine Rolle, wurde als *Konversation* hingegen bereits früh in praktischen, auf den Sprachgebrauch abzielenden Ansätzen fokussiert, die heute z. T. wieder nutzbar gemacht werden (Ehler 1996). Die neusprachliche Reformbewegung stellte vor allem die Aussprache in den Vordergrund, wobei Ergebnisse der neu etablierten wissenschaftlichen Phonetik aufgenommen wurden. Methodisch umgesetzt wurde dieses Ideal in der audiolingualen/audiovisuellen Methode; das technische Hilfsmittel bildete dabei das Sprachlabor. Die Abfolge Hören-Nachsprechen wurde als *pattern drill* in den Dienst der Automatisierung grammatischer Strukturen gestellt.

Der Ansatz der kommunikativen Didaktik führte vor dem Hintergrund von Pragmatik und Gesprächsforschung zu einer Verschiebung vom behavioristisch begründeten, nachahmenden Sprechen zum selbständigen, situationsbezogenen Sprechen. Seither wird „Sprechfertigkeit“ im Blick auf das übergeordnete Lernziel „mündliche Kommunikationsfähigkeit“ bestimmt (vgl. § 2).

Neuere kognitiv orientierte Ansätze konzipieren das Sprechenlernen der Fremdsprache als einen durch Schreiben gestützten Prozess (Roche 2008). Sprechfertigkeit in der Fremdsprache wird zudem in eigenständigen didaktischen Ansätzen thematisiert, wobei sich Überlegungen zum Aussprache- und Konversationsunterricht mit Konzeptionen verbinden, die Sprechfertigkeit als Lernziel auch in der Erstsprache reflektieren (Lemke 2006; Schatz 2006; Bose und Schwarze 2007).

2. Mündlichkeit

Das Lernziel *kommunikative Kompetenz* bezieht Sprechfertigkeit auf die Fähigkeit, in verschiedenen kommunikativen Situationen die Sprecher- und Hörerrolle angemessen ausfüllen zu können. Für die mündliche Kommunikation lassen sich zwei Typen von Kommunikationssituationen differenzieren (vgl. Ehlich 2007; Graefen und Liedke 2008):

- Situationen, in denen das Sprechen weitgehend spontan geschieht (mündliche Diskurse)
- Situationen, in denen das Sprechen die Vermündlichung eines schriftlichen oder im Rahmen oraler Traditionen fixierten Textes bildet (Vorlesen, Rezitieren).

Mündliche Diskurse finden typischerweise als *face-to-face*-Kommunikation statt. Die kommunikative Tätigkeit der Beteiligten umfasst akustische und visuelle Momente. Die Handlungssituation ist durch das *turn-taking* der Beteiligten (den Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle) und durch wechselseitige Verstehenssicherung gekennzeichnet. Zu diesem Zweck werden sowohl verbale als auch nonverbale Verfahren eingesetzt (z. B. *äh, ja, genau, hmhm*, Nicken, Gestikulation, Zu- oder Abwenden des Körpers oder Blicks usw.). Umorientierungen aufgrund von Hörerrückmeldungen führen im mündlichen Diskurs häufig zu Selbst- oder Fremdreparaturen (vgl. § 3.2). Bei der Telefonkommunikation als medial vermittelter Kommunikation entfällt der visuelle Anteil. Die Beteiligten müssen dies durch akustische Mittel kompensieren.

Während die Sprechplanung in mündlichen Diskurskonstellationen eine zentrale Rolle spielt, ist der Sprechende bei der Vermündlichung eines schriftlichen Textes davon weitgehend entlastet. Die zu erbringende Leistung betrifft hier die sprechsprachliche Umsetzung des Textes in Abstimmung mit den Verarbeitungsprozessen der Hörer, wobei die strukturelle Komplexität der Schriftsprache ein Schwierigkeitspotential bildet. Die Hörerrolle ist typischerweise mehrfach besetzt, sodass sich besondere Anforderungen an die Lautheit und Deutlichkeit des Sprechens stellen.

Sprechtätigkeiten im Rahmen von Referaten oder Präsentationen bilden Mischformen der beiden Typen. Für sie ist der Wechsel von Schriftlichkeit zu Mündlichkeit charakteristisch. Zumeist liegen dem Sprechen schriftliche Texte zugrunde; erwartet wird jedoch, dass sich der Sprechende bei der Wiedergabe von der schriftlichen Vorlage löst.

Die verschiedenen Konstellationen werden in Ansätzen der Sprechfertigkeitvermittlung z. T. unterschiedlich gewichtet und fokussiert.

3. Mangelnde Sprechfertigkeit

3.1. Äußere Kennzeichen

Sprechfertigkeit wird auffällig, wenn es an ihr mangelt. Zu den Kennzeichen mangelnder Sprechfertigkeit gehören

- ein verlangsamtes Sprechtempo
- das Auftreten von zahlreichen Pausen,
- das Auftreten von Abbrüchen, Wiederholungen und Korrekturen
- der verstärkte Einsatz von Verzögerungspartikeln (*äh*).

(B1) gibt ein Beispiel, das zugleich Anzeichen von entwickelter Sprechfertigkeit enthält: Die Äußerung wird auf vorhergehende Beiträge bezogen (*also, aber*), die Sprechfähigkeit trotz Planungsschwierigkeiten aufrecht erhalten.

(B1) Unterrichtsgespräch, P = Przemek, L = Lehrer

Notationskonvention:

/ = Abbruch

● = Pause

P Also ● aber ● alle polnische/ alle polnischen Filme ● äh ● über zweiten Welt/ äh ● wie/ über/ über den zweiten/ über Krieg wurden ● äh ● während der Kommunistenzeit gemacht.

L Aha.

In anderen Fällen kommt es hingegen zu einem teilweisen oder vollständigen Rückzug aus der Sprecherrolle. Entsprechende Phänomene sind

- Schweigen
- Herabsetzen der Sprechlautstärke
- Abbruch des Sprechhandelns bei Aufgabe des Sprechziels.

Die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen entwickelte Skalierung von „flüssigem Sprechen“ nimmt in ihren Deskriptoren auf verschiedene äußere Kennzeichen mangelnder bzw. entwickelter Sprechfertigkeit Bezug (Europarat 2001; Bolton et al. 2008).

3.2. Störungen im Sprechvorgang

Im Handlungsprozess des Sprechens lassen sich verschiedene Stadien unterscheiden, die dem Sprechen als äußerer Erscheinung zugrunde liegen (Rehbein 1977):

- (i) Einschätzung der Situation,
- (ii) Motivation,
- (iii) Zielsetzung,
- (iv) Planbildung,
- (v) Ausführung.

Die Stadien des Handlungsprozesses werden weitgehend automatisiert durchlaufen, wobei der Grad der Automatisierung von der Häufigkeit abhängt, mit der der Sprecher mit einem bestimmten Handlungserfordernis konfrontiert wird. Während des sprachlichen Handelns überprüft der Sprecher in einer monitorierenden Tätigkeit die Äußerungsrealisierung und -wirkung und nimmt gegebenenfalls Veränderungen vor. Störungen der Ausführung können ihre Ursache in unterschiedlichen Stadien haben. Diagnostisch zu differenzieren sind

- Probleme, die die Grundlegung des Handlungsplans betreffen: Der Betreffende weiß nicht, was er in der aktuellen Situation tun soll.
- Probleme, die auf mangelnde Sprechmotivation und -ziele zurückzuführen sind: Der Aktant sieht keine Sprechnotwendigkeit (vgl. § 4.2).
- Probleme, die die sprachliche Planbildung betreffen: Der Sprecher hat Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines gedanklichen Konzepts in lexikalische Einheiten und serialisierte grammatische Strukturen.
- Probleme, die den sprechmotorischen Ablauf betreffen: Dem Sprecher fällt es schwer, bestimmte artikulatorische oder gestische Bewegungen umzusetzen.

Ferner stellen sich

- psychische Probleme (Sprechangst), die zu Sprechhemmungen führen können: Der Aktant erlebt oder befürchtet eine Divergenz zwischen Anforderung und Können.

Die verschiedenen Typen von Problemen sind nicht prinzipiell, sondern graduell bearbeitungsbedürftig; ihre diskursive Anzeige ist kommunikativ oft sogar funktional (vgl. Schwitalla 1997). Sie können sowohl in der Erstsprache als auch in einer Zweit- oder Fremdsprache auftreten.

3.3. Fremdsprachenspezifische Probleme

Sprechängste in der Fremdsprache sind z. T. darauf zurückzuführen, dass den Sprechenden spezifische Handlungssituationen (z. B. ein Referat halten) oder Handlungsmuster (z. B. *Argumentieren*) auch in ihrer Erstsprache nicht vertraut sind. Zudem kann der Sprecher in der Fremdsprache meist nur auf ein eingeschränktes Repertoire an lexikalischen und grammatischen Mitteln zurückgreifen, deren Einsatz nur ansatzweise automatisiert ist. Hinzu kommt, dass sich Fremdsprachensprecher der potentiellen Fehlerhaftigkeit ihrer Äußerungen bewusst sind, was Sprechängste auslöst oder verstärkt. Wie Fischer (2005, 2007) am Beispiel italienischer DaF-Lerner zeigt, bildet für bestimmte Lernertypen eine auf die grammatikalische Korrektheit der Äußerung ausgerichtete Monitorierungstätigkeit ein gravierendes Sprechhemmnis.

Lernende greifen auf unterschiedliche Strategien zur Bewältigung von Sprechproblemen zurück (Colombo 2005). Empirische Untersuchungen der mündlichen Lernaltersprache weisen zudem auf ein unterschiedliches Problempotential verschiedener Reparaturtypen. So stellte Wang (2007) für chinesische Lerner insbesondere Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Reparaturanfragen des Gesprächspartners fest. Ein zwiespältiges Bild zeigen Untersuchungen zu Verzögerungspartikeln wie *äh*. Sowohl das Fehlen eines entsprechenden Mittels in der Fremdsprache als auch seine Übergeneralisierung werden als Probleme des fremdsprachlichen Sprechens thematisiert (Olbertz-Siitonen 2007; Schöningh 2008).

4. Didaktische Ansätze

Bei den Ansätzen zur Vermittlung von Sprechfertigkeit lassen sich ausgehend von den Zielgruppen verschiedene Typen unterscheiden. Neben Konzepten, die spezifisch für Fremdsprachenlerner konzipiert sind, finden sich Ansätze, die sich sowohl an Muttersprachler als auch an fortgeschrittene Fremdsprachenlerner (z. B. angehende Sprachlehrer) richten. Speziell fokussiert wird oft auch Deutsch als Zweitsprache (Luchtenberg 2003).

Ausgehend von den Inhalten kann zwischen Sprechtrainings und diskursorientierten Trainings unterschieden werden. Sprechtrainings stellen die phonetisch-phonologische Komponente in den Vordergrund. Sprechwissenschaftlich fundiert bereiten sie insbesondere auf die Vermündlichung schriftlicher Texte, Vorträge und den Umgang mit einer größeren Zuhörerschaft vor (z. B. Lemke 2006; Nollmeyer 2007). Die Lehre betrifft die Standardlautung, die Ausbildung der Stimme im Blick auf Lautstärke und Tragfähigkeit und die Bearbeitung von Sprach- und Stimmstörungen.

Diskursorientierte Trainings zielen demgegenüber auf die Vermittlung sprachlicher Handlungskompetenz ab, wobei häufig institutionelle bzw. professionelle Kommunikationssituationen fokussiert werden (z. B. Bewerbungsgespräch oder Verhandlung). Aufgenommen werden dabei Ansätze der angewandten Diskursforschung (vgl. Brüner, Fiehler und Kindt 2002; Becker-Mrotzek und Brüner 2006). In der Praxis findet sich häufig eine Kombination der beiden Trainingstypen (vgl. Bose und Schwarze 2007).

4.1. Zu vermittelnde Inhalte

Die im Rahmen der Sprechfertigkeitsschulung zu vermittelnden Inhalte umfassen sprecher- und hörerseitige Handlungen. Ausgehend von der fremdsprachlichen Handlungssituation in Bezug auf die Sprecherrolle besonders fokussiert werden sollten dabei

- die Überwindung bestehender Sprechängste
- Strategien der Vereinfachung, Umschreibung und Erklärung
- Strategien des Monitorierens
- Strategien des Umgangs mit eigenem Nichtverstehen und Nichtverstehen des Gegenübers
- Strategien zur Elizitierung von Hilfe seitens des Gesprächspartners
- Strategien zur Vermeidung und Überbrückung von Planungspausen.

Die in der Hörer-Rolle zu fokussierenden Lernmomente betreffen

- Formen der Hörerbeteiligung (*back channel behavior*, Rückmeldepartikeln wie *hmhm*, *ja*, (*ich*) *verstehe* etc.)
- routinisierte Reaktionsformeln (z. B. *Gesundheit – danke, bitte – gern geschehen* usw.)
- Übergänge von der Hörer- zur Sprecherrolle, z. B. Forme(l)n der Anknüpfung an Vorhergegangenes (*ja, ja aber, also, ich finde* u. a.).

Im Blick auf Verfahren der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln sind

- Grundformen der nonverbalen Kommunikationsbeteiligung und sprachspezifische Embleme (z. B. Blickkontakt, Kopfschütteln, Nicken, Händeschütteln)

- der kompensatorische Einsatz von Mimik und Gestik als Bearbeitungsstrategie bei Unsicherheiten.

Kognitiv bewusst zu machende Momente betreffen unter anderem

- das Verständnis von Sprechen als interaktivem Vorgang mit verbalen und nonverbalen Bestandteilen
- das Sprechen als zu übende Fertigkeit, auch in der Erstsprache
- kulturdifferente Normen des Sprechens
- die Reflexion der eigenen Situation als Fremdsprachensprecher mit eingeschränkten Kompetenzen und Ängsten
- das Vertrauen auf interaktive Hilfe seitens des Gesprächspartners.

4.2. Rahmenbedingungen der Vermittlung

Einige Ursachen mangelnder Sprechfertigkeit in der Fremdsprache sind den institutionellen Rahmenbedingungen der Vermittlung geschuldet. Voraussetzung von Sprechfertigkeit ist, dass die Lernenden sprechen. Selbst wenn der Unterricht der Maxime folgt, die Schüler möglichst häufig zu Wort kommen zu lassen, ist die für den Einzelnen zur Verfügung stehende Sprechzeit im Klassenverband jedoch gering. Bearbeitungsmöglichkeiten umfassen die Erhöhung der Lernersprechzeit durch

- zeitgleiches Sprechen mehrerer Personen (Chorsprechen, „orchestriertes Sprechen“, vgl. § 5.3)
- Schaffung paralleler Sprechsituationen (Partner- und Gruppenarbeit)
- (partielle) Auslagerung des Sprechfertigkeitstraining auf Zeiten außerhalb des Unterrichts.

Ein zweites Problem betrifft die im Unterricht gegebenen Sprechanlässe, die sich nur teilweise mit den Handlungserfordernissen decken, die in authentischen Kommunikationsszusammenhängen auftreten. Dies gilt insbesondere, wenn Lehrende und Lernende eine gemeinsame Erstsprache sprechen. Ein drittes Problemfeld bildet die Fehlerkorrektur durch den Lehrer, die die Sprechfähigkeit der Lernenden unterstützen oder hemmen kann (Rehbein 1984, vgl. Art. 118). Zu berücksichtigen sind zudem unterschiedliche Lehr-lerntraditionen (vgl. Art. 105).

5. Methodische Verfahren

Das methodische Instrumentarium zur Vermittlung von Sprechfertigkeit reicht von kurzen Minutenübungen bis hin zur umfassenden Projektarbeit.

5.1. Vorentlastung der Handlungssituation

Nach Grad der Entlastung der Handlungssituation von Sprechplanungsprozessen unterschieden werden können:

- auditiv vorentlastete Übungen (Imitationsübungen): Das Lernersprechen erfolgt als Nachsprechen, schriftunterstützt oder schriftfrei, mit oder ohne Sinnverständnis.
- schriftlich vorentlastete Übungen: Die von den Lernenden zu realisierende Äußerung ist als schriftliche Vorlage gegeben. Entsprechende Verfahren sind z. B. das Vorlesen eines Textes und das Theaterspiel.
- teilweise schriftlich vorentlastete Übungen: Die von den Lernenden zu realisierende Äußerung ist stichwortartig gegeben, z. B. beim Rollenspiel oder Argumentieren ausgehend von Rollenkarten.
- Übungen ohne sprechplanerische Vorentlastung: Die Äußerungen der Lerner müssen in der Situation eigenständig geplant werden, z. B. beim freien oder gelenkten Unterrichtsgespräch und beim freien Rollenspiel.

5.2. Methodische Verfahren zur Bearbeitung spezifischer Probleme

Zu den Verfahren, die dem Abbau von Sprechängsten dienen, gehören z. B.

- Chorsprechen
- Atemübungen, Entspannungs- und Formungsübungen, Resonanzübungen
- rythmisiertes Sprechen
- (Mit-)Singen.

Verfahren, die auf eine Automatisierung der Sprechfähigkeit abzielen, bilden

- Imitationsübungen: Nachsprechen von Lauten, Silben, Wörtern, Wortgruppen und Äußerungen
- Sprechspiele, z. B. Zungenbrecher
- Kettenübungen, z. B. „Koffer packen“
- Sprechen nach Bildanlässen
- Stichwortreden in der Kleingruppe
- Ratespiele.

Auf eine Sprechfähigkeit in spezifischen kommunikativen Situationen abzielende Übungsverfahren sind

- wörtliche Re-Inszenierungen von Lehrwerks- oder Filmdialogen und authentischen Transkripten
- Rollenspiele mit Dialogvarianz.

Eine Übungstypologie, die sprechvorbereitende Hör- und Wortschatzübungen einbezieht, gibt Schatz (2006).

5.3. Projektorientierte Ansätze

Projektmöglichkeiten zur Förderung der Sprechfertigkeit liegen unter anderem in der Erstellung mündlicher Texte des Typs

- Theaterstück (vorlagengebunden oder -variierend, selbst verfasst)
- Radiosendung (Nachrichten, Wetter, Interviews, ...)

- Werbespot (für das Deutschlernen / die eigene Institution / ein Produkt)
- Foto-Diashow oder Film mit gesprochenem Kommentar (z. B. Unterwegs in dieser Stadt, Kochsendung),

die auch der Vorbereitung einer Videokonferenz mit einer Partnerklasse dienen können. Einen umfassenden Ansatz zur Förderung der Sprechfertigkeit im Klassenzimmer bildet das „orchestrierte Sprechen“ (Bolte 2007), das mit Redekarten und Gesprächsversatzstücken arbeitet. Die Lehrkraft dirigiert im Sprechtraining den parallelen oder konsekutiven Einsatz der Lerneräußerungen, wobei den Lernern in Folgeschritten die Regie des „Sprechorchesters“ bis hin zur medialen Umsetzung eines Stücks überantwortet wird.

6. Literatur in Auswahl

- Becker-Mrotzek, Michael und Gisela Brüner
 2006 *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bolte, Henning
 2007 Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm (30. 12. 2009).
- Bolton, Sybille, Manuela Glaboniat, Helga Lorenz, Michaela Perlmann-Balme und Stefanie Steiner
 2008 *Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.* DVD mit Begleitheft. Berlin: Langenscheidt.
- Bose, Ines und Cordula Schwarze
 2007 Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm (30. 12. 2009).
- Brüner, Gisela, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.)
 2002 *Angewandte Diskursforschung.* Radolfzell: Verlag für Angewandte Gesprächsforschung.
- Colombo, Simona
 2005 *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender.* Frankfurt: Lang.
- Ehler, Karin
 1996 *Konversation: höfische Gesprächskultur als Modell für den Fremdsprachenunterricht.* München: iudicium.
- Ehlich, Konrad
 2007 *Sprache und sprachliches Handeln.* 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.
- Europarat (Hg.)
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian und Ingo Thonhauser (Hg.)
 2008 *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht.* Wien: Praesens.
- Fischer, Sylvia
 2005 Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language* 3: 31–45. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf> (30. 12. 2009).
- Fischer, Sylvia
 2007 Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(1). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-1/beitrag/beitra32.htm (30. 12. 2009).

- Graefen, Gabriele und Martina Liedke
2008 *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache* (mit CD-Rom). Tübingen: Francke/UTB.
- Krumm, Hans-Jürgen
2001 Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. *Fremdsprache Deutsch* 24: 5–12.
- Lemke, Siegrun (Hg)
2006 *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Luchtenberg, Sigrid
2003 Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, 121–132. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- Nollmeyer, Olaf
2007 *Die souveräne Stimme. Ganzheitliches Sprechtraining mit interaktiver CD-Rom*. Offenbach: Gabal.
- Olbertz-Siitonen, Margarethe
2007 *ähm vs. niinku – Verzögerungssignale in deutschen und finnischen Diskussionen*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm (30. 12. 2009).
- Rehbein, Jochen
1977 *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen
1984 *Reparative Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht* (= ROLIGpapier 30). Roskilde: Universitetscenter.
- Roche, Jörg
2008² *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke/UTB.
- Schatz, Heide
2006 *Fertigkeit Sprechen*. (= Fernstudieneinheit 20). Berlin: Langenscheidt.
- Schöningh, Ingo
2008 Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner. *Info DaF* 35(1): 3–14.
- Schwitalla, Johannes
1997 *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Wang, Yingpin
2007 *Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner: Probleme und Perspektiven*. München: iudicium.

Martina Liedke, München (Deutschland)

110. Vermittlung der Schreibfertigkeit

1. Was ist Schreibfertigkeit?
2. Anforderungen beim Schreiben in DaF/DaZ
3. Schreiblernziele
4. Schreibdidaktische Ansätze
5. Impulse für die Vermittlung der Schreibfertigkeit
6. Literatur in Auswahl

1. Was ist Schreibfertigkeit?

Die Fertigkeit Schreiben wird als eine der vier „klassischen“ Fertigkeiten (vgl. Art. 106) im Sprachunterricht ausgebildet. Durch den Erwerb einer weiteren Sprache kann sich die soziale Praxis, die die Schreibfertigkeit als Teilkompetenz sprachlichen Handelns darstellt, für die Lernenden erweitern. Das Schreiben ist jedoch nicht für jeden in allen Domänen (im Privaten, auf Reisen, in Beruf/Ausbildung usw.) gleichermaßen wichtig.

Schreiben ist eine komplexe kognitive Aktivität. Seit den 1980er Jahren erforscht die Psycholinguistik die mentalen Operationen, die Schreibprozesse steuern. Durch regelmäßiges Üben automatisieren Lernende bestimmte Momente des Schreibens (z. B. die Motorik der schreibenden Hand oder auch Schreibstrategien) und sie erweitern ihr Wissen um Schreibkonventionen (z. B. um Merkmale von Schriftsprache), was es ihnen möglich macht, sich auf andere Aspekte des komplexen Schreibprozesses zu konzentrieren.

Schreibfertigkeit wird über einen langen Zeitraum und in verschiedenen Entwicklungsphasen erworben (vgl. z. B. Bereiter 1980); diesen schenken die muttersprachliche und die fremdsprachliche Schreibdidaktik in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit. Diese Phasen sind bestimmt durch die Anforderungen, die die jeweiligen Schreibaufgaben stellen; so müssen z. B. Textsortenmerkmale realisiert oder komplexere Texte geplant werden. Schreibkompetenz baut sich im Zuge solcher Problemlösungen in Schreibprozessen auf. Der Erwerb der Schreibfertigkeit ist aber auch bestimmt durch individuelle Lesegewohnheiten und durch den Umgang mit Texten in verschiedenen Lernkontexten (vgl. Art. 124).

Schreiben im Alltag wie im Unterricht umfasst meistens auch Hör-, Lese- und Sprechaktivitäten und fördert damit ebenfalls die Entwicklung der anderen Fertigkeiten; es gibt zahlreiche sprachproduktive Aktivitäten wie z. B. das Lesen einer Nachricht, auf die wir schreibend reagieren, die eine integrierte Vermittlung der verschiedenen Fertigkeiten nahe legen (vgl. Art. 106). Außerdem weiß man, dass das menschliche Gehirn nicht über fest lokalisierte „Sprachzentren“ verfügt, die jeweils für die Ausübung einer einzelnen Sprachtätigkeit zuständig sind. Dem Sprachgebrauch liegen polysensorische Prozesse zugrunde, die ständige, wenn auch unterschiedlich intensive Wechselwirkungen zwischen den Sprachtätigkeiten darstellen (Bohn 2001: 923).

Wer schreibt, tut dies in einem kulturellen Kontext. Lernende erwerben die Normen für den Gebrauch der Schriftsprache im Kontext einer Schriftkultur (Feilke 2005). Seit den frühen 1990er Jahren beschreibt eine kulturwissenschaftlich orientierte Textlinguistik Texte und ihre Muster als kulturell geprägt. Als Folge wurde die Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Schreibformen und Textmustern auch zu einem Teil der Schreibvermittlung (Eßer 1997; Hufeisen 2002).

2. Anforderungen beim Schreiben in DaF/DaZ

Schreiben in einer weiteren Sprache gilt gemeinhin als besonders schwierig und erfordert besondere Aufmerksamkeit. Die zugrunde liegenden Prozesse verlaufen interaktiv und rekursiv, d. h. sich ständig wiederholend und aufeinander beziehend. Der *Schreibprozess* ist bestimmt durch die Schreibaufgabe, die die Bearbeitung des Themas (z. T. unter Rückgriff auf differenziertes Wissen), die Adressaten und die Textsorte festlegt. Das Langzeitgedächtnis der Schreibenden, in dem Sach-, Sprach- und Textmusterwissen zusammen wirken, bildet die interne Grundlage für das Schreiben. Der Prozess des Schreibens selbst besteht aus dem Planen (z. B. der konkreten Anordnung der Inhalte in einem Text), aus dem Formulieren und aus dem Prüfen des Geschriebenen bspw. hinsichtlich sprachlicher und inhaltlich-logischer Angemessenheit. Modellierungen des Formulierungsprozesses zeigen die Komplexität des Formulierens in einer fremden Sprache: Börner unterscheidet hier Ausdruck (Umsetzung von Gedanken in propositionale Einheiten in der fremden Sprache), fremdsprachliche Grammatik (Verknüpfung der propositionalen Einheiten zu Sätzen und zu Texten) und graphische Kodierung, die Lernende aus anderen als der lateinischen Schriftkultur zusätzlich herausfordert (vgl. Börner 1987).

Probleme beim Schreiben in einer anderen als der Erstsprache haben darüber hinaus zumeist drei Ursachen:

1. Das deklarative Sprach- und Weltwissen der Schreibenden ist nicht ausreichend ausgebildet; das hat zur Folge, dass sie Planungs- und Formulierungsprozesse immer wieder unterbrechen, um dieses Wissen zu aktivieren. Auch wenn in der Erstsprache bereits Schreibroutine erworben wurde, ist der Schreibprozess aufgrund des fehlenden schriftsprachlich geprägten lexikalischen und grammatischen Wissens schwierig.
2. Lernende können prozedurale, also problemlösende Strategien beim fremdsprachigen Schreiben im Unterricht oft nicht abrufen oder wirkungsvoll einsetzen, auch wenn sie für das Schreiben in ihrer Erstsprache über gut entwickelte Strategien verfügen (Wolff 1990). Grund dafür sind z. B. sprachliche Formulierungen, die beim Schreiben geübt werden sollen, die die Schreibsituation jedoch „künstlich“ erscheinen lassen und kognitive Kapazität binden.
3. Zusätzliche Probleme ergeben sich aus der kulturellen Geprägtheit des Schreibens als Praxis und damit auch der Textmuster. So entwickeln manche Lernende erst im DaZ-Unterricht Einsicht in die Bedeutung des geschriebenen Wortes in den Schriftsprachenländern im Unterschied zu der des gesprochenen Wortes in ihrer Herkunftskultur. Daneben müssen sie explizites Wissen über Textmuster entwickeln; Funktion, Struktur- und Stilmerkmale von Texten müssen Lernende zunächst erkennen lernen (Eßer 1997). Auf dieser Basis bilden sie dann mit Zeit und Übung die produktive Kompetenz aus, die nötig ist, um den Gütekriterien entsprechende Texte schreiben zu können.

3. Schreiblernziele

Das Schreiben hatte in der Fremdsprachenvermittlung lange Zeit einen eher geringen Stellenwert, was sich aber mit den 1980er Jahren änderte: eine Trendwende setzte in Forschung, Didaktik und Unterricht zugunsten des Schreibens ein (Bohn 2001: 924;

Art. 106) und die Vorschläge zur Förderung des Schreibens aus der Muttersprachen-, Zweitsprachen- und Fremdsprachendidaktik befruchteten einander.

Die Ziele der Schreibvermittlung unterscheiden sich je nach Zielgruppe zum Teil erheblich; sie sind verknüpft mit der Funktion, die das Schreiben für die Lernenden hat, und mit der Bedeutung, die dem Schreiben in ihrem konkreten Bildungszusammenhang, in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext zukommt. Für die meisten Lernenden ist schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit ein unmittelbares Lernziel. Im Unterricht dominiert jedoch besonders auf den unteren Sprachniveaustufen häufig das Schreiben mit dem Ziel, Sprache zu lernen: Dieses instrumentale Schreiben ist Lernhilfe, es macht Lerninhalte und Lernergebnisse sichtbar; es erhöht bei den meisten Lernenden – vor allem bei den visuell und graphomotorisch angelegten Lernertypen – die Behaltensleistung (Portmann 1991: 10).

Im Weiteren wird zwischen Zielen der Schreibförderung im DaZ- und im DaF- Unterricht unterschieden.

Die Zielbeschreibungen im Rahmen der Integrationsvereinbarungen (vgl. Art. 121) fokussieren primär alltagssprachliche und mündliche Kompetenzen für *DaZ-Lernende* (z. B. Rahmencurriculum 2007); trotzdem sollen sich MigrantInnen entsprechend ihrem Alter und Bildungsstand auch schriftlich ausdrücken können. Als kommunikativ relevant beschriebene Handlungsfelder gelten hier z. B. das Schreiben „auf Ämtern und Behörden“ oder das „Bitten um Unterstützung“ (Textsorte: Behördenformular, Brief). Schreiben müsse daneben aber auch den Prozess der Identitätsbildung im Kontext der Migration unterstützen, so Balle und Damm (2008: 66); es ermöglicht individuelle Zugänge zur persönlichen Situation, schafft ein Bewusstsein für die Bedeutung des geschriebenen Wortes und gesellschaftliche Teilhabe an schriftsprachlicher Kommunikation. Freies Schreiben, auch kreativ-biographische Zugänge, Dialog-Journale zwischen Kursleitenden und Lernenden, schreibbegleitendes Feedback und die Stützung erster Schreibprozesse durch die Vorgabe von *chunks* werden deshalb für den DaZ-Unterricht im Integrationskontext befürwortet (Balle und Damm 2008: 67–69).

In der deutschsprachigen Schule gelten für Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch dieselben Lernziele wie für diejenigen mit Deutsch als Muttersprache, sobald sie keinen außerordentlichen Schülerstatus mehr haben. Schreiben ist hier im Muttersprachenkontext funktional facettenreicher: es macht Ideen verfügbar und entwickelt diese, es ist sprachgestaltend, dient der Argumentation und Überzeugung u. v. m. Der Sprach- und der Fachunterricht fördern wissensentwickelndes Schreiben (vgl. Art. 124). Schreibförderung ist hier geprägt von dem Bemühen, die Entwicklung der Schriftsprache und den Aufbau von Wissen über Texte und ihre Konventionen zu stützen und gleichzeitig die Motivierung zum Schreiben (Interesse wecken am Schreiben als Weg des Denkens und des Erkennens von Bedeutung) zu fördern. Die Richtlinien zur Leistungsbeurteilung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Österreich raten z. B. dazu, ihnen ausreichend Zeit für die Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache einzuräumen; entsprechende Maßnahmen wären, das Sprechen zunächst in größerem Umfang als das Schreiben zu bewerten, dem Sprachstand der Schülerinnen angemessene schriftliche Schularbeiten zu entwickeln, individuellen Lernfortschritt und sprachliche Experimentierfreude bei der Bewertung zu berücksichtigen und bei Fehlerhäufungen Fehler Kategorien zuzuordnen und diese nur einmal zu zählen (vgl. Lehrplan Pflichtgegenstand Deutsch).

Im *DaF-Unterricht* werden die geschriebene und gesprochene Sprache, das Schreiben und das Sprechen, zumeist parallel zueinander gelernt. Neben der Funktion des Schreibens als Medium des Sprachenlernens kommt dem funktional-kommunikativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht immer noch besondere Bedeutung zu. Lernende lernen im Unterricht, wie schriftliche Sprache (in Texten) verfasst ist und wie sie schriftsprachlich in konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können. Textformen des Fremdsprachenunterrichts sind Notizen, Mitteilungen, Briefe als Mischformen freier und stark konventionalisierter Textformen, Berichte, Erzählungen, Zusammenfassungen, Kommentare und argumentative Texte. Auch narrativ-fiktionale Texte finden sich als Produkte kreativer Schreibprozesse. Im beruflichen und im universitären Kontext wird das Schreiben als kulturell geprägte sprachliche Handlung z. B. am Beispiel von Textsortenkonventionen thematisiert.

Im Unterricht soll Schreiben möglichst in Kontexten geübt werden, die natürlichen schriftsprachlichen Aktivitäten und damit den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Tatsächlich wird Schreiben in vielen DaF-Lehrwerken nach wie vor separiert von den anderen Fertigkeiten geübt. Die Folge ist, dass Schreiben und auch Lesen im Sprachunterricht oft „Lernaufgabe“ sind und dass sich immer noch zu selten authentische kommunikative Aufgaben finden, deren Bearbeitung das Lesen und das Schreiben erforderlich machen und damit Lernenden intensive sprachliche Verarbeitungsprozesse in schriftlichen Handlungssituationen ermöglichen (vgl. Thonhauser 2008: 93).

4. Schreibdidaktische Ansätze

Hier können im Folgenden lediglich zwei grundlegende Orientierungen der fremdsprachigen Schreibdidaktik skizziert und anhand einiger aktueller Vermittlungsansätze im Unterricht verdeutlicht werden (für einen Überblick über schreibdidaktische Positionen vgl. Portmann 1991: 373–387; für eine Typologie von Schreibübungen Kast 1999: 34–167). Man kann im Großen und Ganzen *produktorientierte* und *prozessorientierte* Ansätze unterscheiden:

In der produktorientierten Schreibvermittlung stehen der Text als Ergebnis des Schreibprozesses und seine Form im Mittelpunkt. Reproduktiv-produktive und produktive Schreibübungen bzw. -aufgaben, wie sie z. B. Bohn unterscheidet (2001: 928 f.), unterstützen Lernende dabei, Texten inhaltliche, textstrukturbezogene und sprachliche Informationen zu entnehmen und diese beim Schreiben eigener Texte zu verwenden. Reproduktiv-produktive Schreibübungen sind Ergänzungsübungen (fehlende Wörter, Sätze, Absätze in Texten ergänzen), Umformungsübungen (einen Text in eine andere Textsorte umschreiben), Verdichtungsübungen (eine Inhaltsangabe schreiben) oder Aufgaben zur kriteriengeleiteten Textüberarbeitung. Produktive Aufgabentypen nehmen reale kommunikativ-pragmatische Schreibsituationen und ihnen entsprechende Textsorten in den Blick, ermöglichen aber auch freies Schreiben (Wahrnehmungen wiedergeben, erzählen u. a.).

Die Prozessorientierung der Schreibforschung führte in den 1990er Jahren zu didaktischen Überlegungen, die die Anforderungen, die der komplexe Schreibprozess an die Lernenden stellt, in den Mittelpunkt rücken. Entsprechend werden im Unterricht ein-

zelne Prozesse des Schreibens (wie z. B. das Überarbeiten von Textteilen) isoliert fokussiert; es entstehen auch nicht immer ganze Texte als Ergebnis prozessorientierter Schreibaufgaben, sondern bspw. nur Prätexte, die das Formulieren unmittelbar vorbereiten. Prozessorientierte Aufgaben machen Schreibenden Prozeduren bewusst, ermutigen sie dazu, sie zu bewerten und alternative Schreibstrategien auszuprobieren. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen (z. B. *mind mapping* für das Zusammentragen von themarelevanten Ideen, Checklisten zu Textkriterien für den Überarbeitungsprozess).

In aktuellen Vermittlungskonzepten wird die Differenzierung zwischen Produkt- und Prozessorientierung nicht mehr aufrechterhalten. Besonders in der schulischen Schreibförderung nimmt man auch in prozessorientierten Vermittlungsansätzen auf Textmuster und -normen Bezug und nutzt damit die Chancen, die klare Vorgaben zum Textprodukt in Bezug auf Textmuster und Schreibnormen im Schreibprozess selbst bieten (Feilke 2005: 45 f.).

Ansätze wie das kooperative Schreiben zeigen hier positive Wirkung: Lernende verschriftlichen gemeinsam einen Text und profitieren dabei von dem gemeinsamen Wissen des Teams zu Sprache, zu Texten und zu Schreibprozeduren (vgl. Faistauer 1997). Auch der intensiven „Arbeit am Text“ kommt eine wichtige Rolle beim Schreiben lernen zu (Portmann-Tselikas 2005: 179). Ein weiteres didaktisches Grundverfahren ist die Schreibberatung mit dem Ziel, Schreibaufgaben für die Lernenden „überblickbar“ zu machen, Wissen über Texte bzw. deren Teiltexthe aufzubauen und den Schreibprozess bewusst moderieren zu lernen. Die Arbeit mit Portfolios zum Schreibenlernen und die Schreibberatung durch *peers* geben sprachlichen und textbezogenen Problemen beim Schreiben Raum, daneben gelangen die Lernenden über die (fragengeleitete) Reflexion des eigenen Textes auch zu anderen Qualitätskriterien und lernen aus den Erkenntnissen zum eigenen Text Konsequenzen für spätere Schreibprozesse zu ziehen (vgl. Bräuer 1998).

Personale und kreative Schreibformen haben in der fremd- wie in der zweitsprachlichen Schreibdidaktik ihren festen Platz. Ziel ist das Schreiben persönlich bedeutsamer und damit identitätsbildender Texte, die oft mit besonderer Motivation und dem Bemühen um sprachliche Klarheit entstehen (vgl. z. B. Schreiter 2002; in DaZ: Finke und Thums-Senft 2005). Es wären noch Vorschläge dazu wünschenswert, wie das Potenzial kreativer Schreibformen auch in stark analytisch-argumentativen Schreibaufgaben genutzt werden kann, die immer noch die Prüfungskontexte dominieren.

5. Impulse für die Vermittlung der Schreibfertigkeit

Das Schreiben in elektronischen Umgebungen erweitert die Möglichkeiten, Schreiben durch Lernprogramme sowie durch das Internet als Kommunikations- und Publikationsmedium (Email, Weblogs, Wikis u. a.) (vgl. Art. 138) zu üben. Elektronische Lernprogramme (z. B. deutsch-uni-online ab der Mittelstufe) geben Schreiblernmaterial und domänenspezifische Inhalte vor. Ihr Potenzial liegt in der Möglichkeit, selbstgesteuert auf fremdsprachliche Materialien und Kommunikationsangebote zuzugreifen, wie auch darin, mit anderen Schreibend zu interagieren. Auf diese Weise haben Lernende an einer sich ständig verändernden medialen Schriftkultur teil (*electronic literacy approach*); das

gewichtigeres Argument für die Nutzung elektronischer Medien für das Schreiben lernen ist jedoch, dass diese die schriftsprachliche Alltagspraxis vieler Lernender maßgeblich prägen.

Impulse für das Schreiben lernen bewirken auch der fach- und sprachintegrierte Unterricht (vgl. Art. 116) und das Prinzip der Aufgabenorientierung beim Sprachenlernen. Schreib- und Sprechaufgaben zielen in diesen Kontexten neben der Erweiterung des sprach- und textbezogenen Wissens auch auf die rezeptive und produktive Erarbeitung von Sachwissen ab; letzteres intensiviert die Schreibprozesse und erhöht dadurch die Textqualität (vgl. auch Schmölzer-Eibinger 2008).

Überlegungen zu einem sprach- und fächerübergreifenden Schreibcurriculum mit dem Ziel, das Schreiben lernen zu koordinieren, die verschiedenen (Fremd-)Sprachen übergreifend sowie eingebettet in die thematischen Kontexte der Sprach- und Sachfächer zu fördern, existieren schon lange und sollten dringend vorangetrieben werden (vgl. Antos 1996). Für eine effektive Vermittlung der Schreibfertigkeit ist die Gesamtheit der Schreiblernziele und der Textfunktionen in der Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache entscheidend (Portmann 1991: 486).

6. Literatur in Auswahl

Antos, Gerd

- 1996 Textproduktion. Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreibcurriculum. In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, 186–197. Stuttgart: Klett.

Balle, Ulrike und Verena Damm

- 2008 Wenn's nicht sein muss, schreib ich noch nicht mal 'ne Postkarte ... Schreiben als komplexe Fähigkeit und Anlass zur Reflexion. In: *Deutsch als Zweitsprache* (Sonderausgabe): 65–72.

Bereiter, Carl

- 1980 Development in Writing. In: Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes in Writing*, 73–93. Hillsdale N.J.: Lawrence Earlbaum.

Bohn, Rainer

- 2001 Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 921–931. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin.

Börner, Wolfgang

- 1987 Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Wolfgang Lörcher und Werner Hüllen (Hg.), *Perspectives on language in performance*, 1336–1349. Tübingen: Narr.

Bräuer, Gerd

- 1998 *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.

DUO. Deutsch Uni Online:

http://www.deutsch-uni.com/duo_webshop/portal/index.jsp (5. 5. 2010).

Eßer, Ruth

- 1997 „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

- Feilke, Helmuth
2005 Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner und Klaus Maiwald (Hg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, 38–47. Donauwörth: Auer.
- Finke, Eva/Thums-Senft, Barbara
2008 *Begegnung in Texten. Kreativ-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*. Stuttgart: Schmetterling.
- Hufeisen, Britta
2002 *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay: theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenem Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Kast, Bernd
1999 *Fertigkeit Schreiben* (= Fernstudieneinheit 12.) Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Lehrplan Pflichtgegenstand Deutsch:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> (31. 10. 2009)
- Portmann-Tselikas, Paul R.
2005 Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner, Klaus Maiwald (Hg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, 174–186. Donauwörth: Auer.
- Portmann, Paul R.
1991 *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache
2007 Goethe-Institut (Hg.) im Auftrag des Bundesministeriums des Innern und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. München.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine
2008 *Lernen in der Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schreiter, Ina
2002 *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Thonhauser, Ingo
2008 Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* 87–106. Wien: Praesens.
- Wolff, Dieter
1990 Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89/6: 610–625.

Imke Mohr, München (Deutschland)

111. Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung

1. Einleitung
2. Ausspracheerwerb
3. Aussprachevermittlung
4. Desiderata
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Während Aussprache lange als ein „Stiefkind“ (Hirschfeld 2001: 872–873) der Fremd- und Zweitsprachendidaktik galt, hat sich das Teilgebiet in den letzten Jahren stark weiterentwickelt. Regelmäßige Tagungen (z. B. *New Sounds, Phonetics Teaching and Learning Conference*), Sonderausgaben von Zeitschriften (z. B. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht* 12/2 2007), diverse Sammelbände (z. B. Hansen Edwards und Zampini [Hg.] 2008) und Aussprachezusatzmaterialien dokumentieren das wachsende wissenschaftliche Interesse am Thema.

2. Ausspracheerwerb

2.1. Sprachenbezogene Faktoren

Hinsichtlich des Ausspracheerwerbs sind zahlreiche Faktoren erforscht worden, die Erwerbsschwierigkeit, -reihenfolge, -geschwindigkeit und ultimativ erreichten Aussprachezustand beeinflussen. Als spracheninhärente Faktoren sind insbesondere Interferenz, Markiertheit und Ähnlichkeit zu nennen. In Bezug auf die Interferenz sind Hörinterferenz, Aussprechinterferenz und Laut-Buchstaben-Interferenz zu unterscheiden. Während die Laut-Buchstaben-Interferenz eher ein Anfängerproblem darstellt und relativ leicht zu beheben ist, halten sich Hör- und Aussprechinterferenzen hartnäckig, da dem Ausspracheerwerb auch physische Barrieren entgegenstehen. Trubetzkoy (1971: 47) spricht in diesem Zusammenhang vom phonologischen „Sieb“. Aussprechinterferenz auf der anderen Seite kommt dadurch zustande, dass sich die Mundmuskulatur neue Bewegungen aneignen muss, die sich von den stark automatisierten der Muttersprache unterscheiden. Dieser Einfluss der L1 und anderer bereits erworbener Sprachen lässt sich weiter spezifizieren. So postuliert Eckman (1977: 321) im Rahmen seiner *Markedness Differential Hypothesis* (MDH), dass in L1 und L2 unterschiedliche Phänomene dann schwieriger zu erwerben sind, wenn sie in der L2 markierter als in der L1 sind. Als markiert gelten dabei Elemente, die in einer Sprache nur dann vorkommen, wenn das entsprechende unmarkierte Element auch vorhanden ist (Eckman 1977: 320). Die MDH ist vielfach belegt worden (z. B. Carlisle 1990; Eckman und Iverson 1993). Allerdings gibt es auch Studien, die sie nicht bestätigen können oder nur schwache Evidenz liefern (vgl. Hammarberg 1988: 25–27 für einen Forschungsüberblick).

Wie die Markiertheitstheorie stellt auch das Konzept der phonetischen Ähnlichkeit (vgl. Flege 1995: 264) eine Ausarbeitung der Kontrastiv-Hypothese dar. Die ursprüngliche Annahme, ähnliche phonetische Kategorien seien besonders leicht zu erlernen, hat sich dabei in ihr Gegenteil verkehrt. Mittlerweile kann davon ausgegangen werden, dass gerade die ähnlichen Phänomene ultimativ am schwierigsten zu erlernen sind, selbst im Vergleich zu völlig neu zu etablierenden Kategorien, da die Unterschiede aufgrund mangelnder Salienz überhört werden (Major und Kim 1999: 154). Diesen Erwerbsunterschied zwischen ähnlichen und neuen phonetischen Phänomenen hat v. a. Flege (z. B. 1995) im Rahmen seiner *Equivalence Classification Hypothesis* empirisch belegt.

Eine Differenzierung hinsichtlich des ultimativ erreichten Sprachstands und der Erwerbgeschwindigkeit bzw. des Sprachstands der Lernenden ist jedoch notwendig. So gilt für Anfänger nach wie vor, dass die völlig neuen Laute die verhältnismäßig „größte“ Schwierigkeit darstellen, wohingegen diese Laute von Fortgeschrittenen in den meisten Fällen beherrscht werden und diese dann vielmehr mit der Perfektion von Nuancen bei ähnlichen Lauten zu kämpfen haben. Major und Kim haben in diesem Zusammenhang die *Similarity Differential Rate Hypothesis* (SDRH) aufgestellt, die besagt, dass ähnliche Phänomene zunächst schneller erworben werden als unähnliche (selbst wenn der ultimative Erwerb unterschiedlich ausfällt), wobei außerdem der Grad der Markiertheit der Zielstruktur eine Rolle spielt (Major und Kim 1999: 151–152). Damit stellt die Hypothese eine Synthese aus Ähnlichkeit und Markiertheit dar und hebt den prädiiktiven Widerspruch zwischen beiden auf.

2.2. Individuelle Unterschiede

Über die sprachenbezogenen Faktoren hinaus führen individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden zu unterschiedlichen Erwerbsverläufen. Neben den Faktoren Instruktions- und Immersionsalter, Länge des Aufenthalts im Zielland, Kontakt mit der Zielsprache und Geschlecht sind verschiedene kognitive und affektive individuelle Unterschiede untersucht worden. Ein viel diskutierter Faktor in Bezug auf den Spracherwerb allgemein, aber auch insbesondere in Bezug auf den Ausspracheerwerb, ist der Faktor Alter (vgl. Art. 96). Unterschieden werden können hier das Instruktionsalter und das Immersionsalter, also das Alter, in dem jemand begonnen hat, Unterricht in der Zielsprache zu nehmen, und das Alter, in dem er in das Zielland gezogen ist. In der Forschung spielt das Immersionsalter die weitaus größere Rolle, was damit zusammenhängt, dass ein sehr hoher Kompetenzgrad in der L2 ohnehin nur erwartet wird, wenn sich jemand längere Zeit im Zielland aufhält. Zusammenfassend zeigen die Studien zum Zusammenhang von Aussprache und Immersionsalter (vgl. Molnár und Schlak 2005; Richter 2008: 81–88 für einen Forschungsüberblick), dass das Immersionsalter einen großen Einfluss auf den ultimativ erreichten Aussprachestand hat. Im Durchschnitt trägt dieser Faktor in den angeführten Studien ca. 50% zur Varianzaufklärung bei. Dabei lautet der Tenor der Studien, dass die L2 bis zu einem Immersionsalter von ca. sechs Jahren akzentfrei erlernt werden kann und dass dies ab einem Immersionsalter von ca. zwölf Jahren sehr unwahrscheinlich wird. Wie schon beim Faktor Ähnlichkeit, muss allerdings zwischen Erwerbgeschwindigkeit und maximal erreichtem Sprachstand unterschieden werden. Generell zeigt sich in den Studien sogar die Tendenz, dass Erwachsene eine fremde Aussprache gesteuert, wohl vor allem aufgrund eines effektiveren kognitiven Zugangs, zunächst so-

gar schneller lernen als Kinder, Jugendliche allerdings wiederum schneller als Erwachsene, obwohl Kinder über eine bessere Imitationsfähigkeit zu verfügen scheinen. Jedoch stellt das Immersionsalter kein absolutes Ausschlusskriterium für die Erlangung einer akzentfreien Aussprache dar, wie lange angenommen wurde. Der veralteten Ansicht einer kritischen Periode gilt es daher – nicht zuletzt auch aus didaktischer Perspektive – entgegenzuwirken, da sie die Gefahr von negativen Selbstattributionen und selbsterfüllender Prophezeiungen in sich birgt (Grotjahn 2003: 32); eine besonders günstige Periode lässt sich allerdings auch nicht wegdiskutieren. Dabei ist der Faktor Alter auf einem Kontinuum angesiedelt. Je älter ein Lerner ist, desto unwahrscheinlicher wird der Erwerb einer akzentfreien Aussprache.

Für die Relevanz des Faktors Alter werden ganz unterschiedliche Begründungen herangezogen, wobei sich ein Trend von physiologischen Faktoren hin zu Faktoren der Erwerbssituation abzeichnet (vgl. z. B. Grotjahn 1998: 48–53, für einen Überblick 2003) und in neuerer Forschung die Frage gestellt wird, ob wirklich das physiologische Alter kausal für das Erreichen bestimmter Performanzstufen sei oder ob es sich vielmehr um eine Pseudo-Variable handle, hinter der sich eigentlich andere, konfundierte Variablen verbergen.

Die Länge des Aufenthalts im Zielland hat sich zwar als eine wesentlich schwächere Prädiktorvariable als das Immersionsalter erwiesen, besitzt aber dennoch eine gewisse Erklärungskraft (u. a. Asher und García 1969; Purcell und Suter 1980; Flege, Munro und MacKay 1995). Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Dauer des Aufenthalts nur in den ersten zwei bis vielleicht vier oder fünf Jahren einen Einfluss auf das Ausspracheniveau von L2-Sprechern hat und sich die Unterschiede danach verlieren, weil andere Variablen relevanter werden.

Auch die Variable Kontakt mit der Zielsprache hat einen Einfluss auf den Ausspracheerwerb. Zu unterscheiden sind hier Quantität und Qualität des Kontakts zu L2-Sprechern. Insgesamt lässt sich belegen, dass häufiger Gebrauch der L2 für die Aussprache förderlich (Flege, Munro und MacKay 1996), häufiger Gebrauch der L1 hingegen hinderlich ist (Piske, MacKay und Flege 2001).

Welche Rolle das Geschlecht beim Fremdspracherwerb spielt, ist relativ unklar. Wie bereits in Bezug auf den Faktor Alter in Erwägung gezogen, könnte dies daher rühren, dass es sich möglicherweise nur um eine Pseudo-Variable handelt, hinter der sich andere Faktoren verbergen. Während einige Studien einen, wenn auch relativ schwachen, Einfluss des Geschlechts auf den Ausspracheerwerb zugunsten des weiblichen Geschlechts zeigen (Asher und García 1969; Thompson 1991), lässt sich in anderen Studien kein Einfluss feststellen (Elliott 1995; Piske, MacKay und Flege 2001).

Im Bereich der kognitiven individuellen Unterschiede ist weiter ein Einfluss der Faktoren Imitationsfähigkeit (Purcell und Suter 1980; Thompson 1991), Feldunabhängigkeit (Elliott 1995) und präferierter auditiver Lernstil (Baran 2002) belegbar. Wider Erwarten scheint der Faktor Musikalität hingegen keinen Einfluss auf den Ausspracheerwerb zu haben (Thompson 1991).

Hinsichtlich Motivation und Einstellungen ist gut belegt, dass die Variable Relevanz einer guten Aussprache positiv mit dem Ausspracheniveau korreliert (Purcell und Suter 1980; Elliott 1995). Auch integrative (Flege, Munro und MacKay 1996) und professionelle Motivation (Moyer 1999) scheinen zu korrelieren. Vielfach wird in der Literatur ferner die Ansicht vertreten, dass Identitätskonflikte dem Erwerb einer muttersprachenähnlichen L2-Aussprache entgegenstehen können (z. B. Grotjahn 1998: 59–61; Hirsch-

feld 2001: 874). Da die Aussprache ein wichtiger Teil der eigenen Identität sei, sperrten sich manche Lernenden gegen einen „Eingriff“ in ihre Persönlichkeit. Diese Hypothese ist allerdings nur schwer empirisch zu belegen, da sie zum einen auf das Unterbewusste zielt und zum anderen zahlreiche Störvariablen auftreten.

3. Aussprachevermittlung

3.1. Effizienz

Im Bereich der Ausspracheschulung kann es mittlerweile als gesichert gelten, dass Instruktion zu einer Verbesserung der Aussprache beitragen kann (de Bot und Mailfert 1982; Champagne-Muzar, Schneiderman und Bourdages 1993; Derwing, Munro und Wiebe 1998). Allerdings hat sich gleichzeitig auch gezeigt, dass es die optimale Methode wohl nicht gibt (vgl. allgemein Art. 104). Vielmehr reagieren Lernende individuell sehr unterschiedlich auf verschiedene Angebote. Nichtsdestotrotz lassen sich einige Merkmale einer effektiven Ausspracheschulung aus didaktischen Schriften und ersten Lernerbefragungen (de Bot und Mailfert 1982; Frey 1993) ableiten:

- individueller Zuschnitt,
- Fokus sowohl auf Segmentalia als auch auf Suprasegmentalia,
- Berücksichtigung von Artikulationseinstellungen und Koartikulation,
- Förderung von Aussprache- und Aussprachelernbewusstheit,
- inhaltsbasierte, authentische Übungen,
- Visualisierung.

Lehrerbefragungen in Australien (Macdonald 2002) weisen andererseits darauf hin, dass die Befragten sich im Bereich der Ausspracheschulung unzureichend ausgebildet fühlen und daher nicht gern Aussprache unterrichten. Auch in Curricula und Lehrwerken werde zu wenig auf Aussprache eingegangen. Weiter fehlten klare Kriterien für das Testen und Prüfen von L2-Aussprache, und einige Lehrer gaben an, es sei ihnen unangenehm, Lernende auf Fehler in so einem sensiblen Bereich anzusprechen.

3.2. Lernziele und Inhalte

Hinsichtlich der Frage nach den Lernzielen und Inhalten von Ausspracheschulung steht fest, dass sie natürlich in erster Linie von den Bedürfnissen der Lernenden abhängen. Als allgemein gültige Ziele jeder Ausspracheschulung können jedoch Verständlichkeit und soziale Akzeptanz der L2-Aussprache gelten (vgl. Grotjahn 1998: 42–43; Hirschfeld 2001: 872; vgl. auch Art. 18). Hirschfeld (1995) weist empirisch nach, dass insbesondere der Wort- und Phrasenakzent sowie die Quantität der Akzentvokale, d. h. die rhythmischen Parameter, für die Perzeption nichtmuttersprachlicher Äußerungen durch deutsche Muttersprachler von Bedeutung sind. So führen Fehler im suprasegmentalen Bereich häufig zum Nichtverstehen einer segmental einwandfreien Äußerung, was deutlich für eine stärkere Berücksichtigung suprasegmentaler Aussprachemerkmale in der Ausspracheschulung spricht.

Der Aspekt der sozialen Akzeptanz hingegen ist noch relativ unerforscht. Auch wenn einige Studien nachweisen konnten, dass wir Menschen in der Tat (auch) nach ihrer Aussprache beurteilen (z. B. Cunningham-Andersson 1997), ist noch weitestgehend unklar, welche Akzentmerkmale, z. B. bei L2-Sprechern des Deutschen, positiv bzw. negativ bewertet werden.

Neben den Suprasegmentalia (Wort-, Phrasen-, Satzaccent; Rhythmus; Intonation) und den Segmentalia (Vokale, Konsonanten) sollten auch phonotaktische Partikularitäten der Zielsprache (Silbenstrukturen, Assimilation, Auslautverhärtung, Reduktionsformen usw.) in der Ausspracheschulung thematisiert werden. Diese phonetischen Kategorien werden für die Zwecke der Ausspracheschulung primär aus einer artikulatorischen Perspektive betrachtet. Akustische und auditive Phonetik spielen eine untergeordnete Rolle, wobei die akustische Phonetik in einigen Fällen, z. B. zur Visualisierung von Intonation, ergänzend herangezogen werden kann. Als Richtschnur für die Ausspracheschulung gilt dabei die Standardaussprache des Deutschen, die Krech (1999: 135) wie folgt definiert: „Unter Standardaussprache wird hier die gesprochene Form der deutschen Standardvarietät in der Bundesrepublik Deutschland verstanden. Sie hat sich überregional und übergruppal als funktionstüchtig und kommunikationsgünstig erwiesen und wird in weiten Bereichen vor allem des öffentlichen Lebens genutzt, akzeptiert und/oder erwartet. Sie besitzt somit als gesprochene Form der Hochsprache regional und sozial die weiteste Geltung.“ Die Definition erfolgt also aus einer pragmatischen Perspektive – die Standardaussprache als eine Varietät des Deutschen, die in bestimmten Kontexten des öffentlichen Lebens von Muttersprachlern verwendet wird (vgl. auch Rues 1995: 111–112). Als typisches Beispiel könnte man Nachrichtenlesungen in Radio oder Fernsehen nennen (zur Diskussion der pluriarealen Varietäten vgl. Art. 35–38). Von der Standardaussprache abzugrenzen sind nach oben die Bühnenaussprache und die Überlautung, auch Höchstlautung genannt, nach unten die Umgangslautung (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion [Hg.] 2000: 64–68; vgl. auch Krech, Stock, Hirschfeld und Anders 2009 zur Beschreibung der deutschen Standardaussprache).

3.3. Didaktische Grundelemente

Ausspracheschulung kann als Kombination folgender didaktischer Grundelemente beschrieben werden:

In Vorbereitung auf die eigentliche Ausspracheschulung muss der Lehrende zunächst die Ausspracheschwierigkeiten seiner Lernenden ergründen. In L1-homogenen Klassen kann hier bereits das Lesen einer Kontrastivanalyse als Grundlage ausreichen (vgl. Kap. VII, bes. Art. 52). Zu beachten ist allerdings, dass Kontrastive Analysen zumeist phonologisch angelegt sind und die Allophonebene, die die eigentliche Zielebene von Ausspracheschulung darstellt, nicht oder nicht ausreichend berücksichtigen. Hilfreich für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wären Kontrastive Analysen, die zum einen alle Allophone einbeziehen (z. B. lange und kurze Vokale, auch wenn die Quantität in der betreffenden Sprache nicht distinktiv ist) und zum anderen auch frequente nichtnative Phoneme, da beide Lautgruppen eine große Hilfe beim Anbilden (s. u.) darstellen können. In heterogenen Gruppen ist dagegen eher eine Fehleranalyse in Form einer Diagnoseaufnahme zu empfehlen. Die Lernenden lesen z. B. einen kurzen Text vor, der auf Band

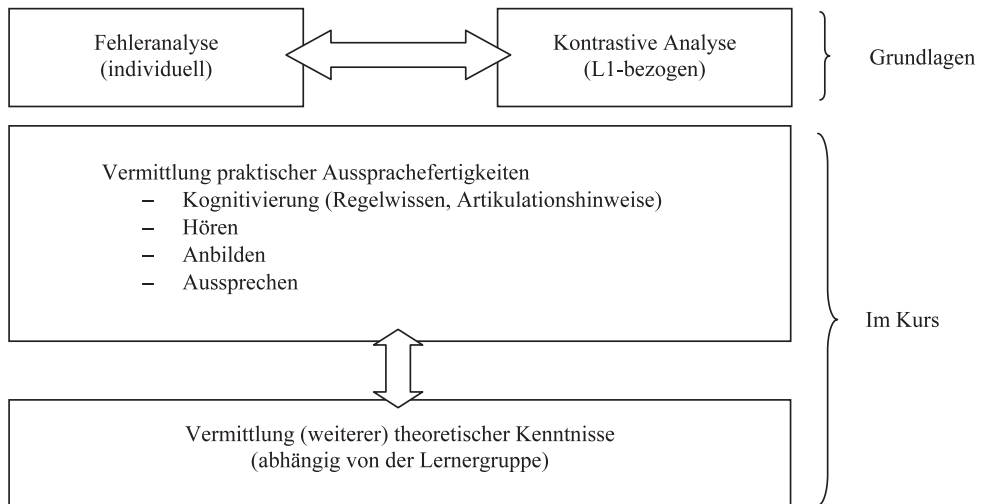


Abb. 111.1: Didaktische Grundelemente von Ausspracheschulung

aufgezeichnet und im Anschluss vom Lehrenden auf Grundlage eines Diagnosebogens (z. B. Dieling und Hirschfeld 2000: 198) ausgewertet wird.

Im Kurs selbst beginnt eine Ausspracheinheit, zumindest bei erwachsenen Lernern, häufig mit einer Form der Kognitivierung. Es schließen sich Hörübungen an, auf die die Phase des Anbildens folgt. Unter *Anbilden* (Slembek 1995: 57) oder *Ableitung* (Rausch und Rausch 1995: 95) versteht man in der Ausspracheschulung verschiedene „Tricks“, die dabei helfen können, eine phonetische Zielkategorie ein erstes Mal richtig zu produzieren. Der für viele L2-Lerner schwierige ich-Laut des Deutschen kann z. B. angebildet werden, indem die Lernenden ein langes /i:/ produzieren, dann abrupt verstummen, die Artikulationseinstellungen aber exakt beibehalten und vorsichtig den Frikativ flüstern. Solche Hinweise zum Anbilden fehlen in den meisten Lehrwerken und Zusatzmaterialien nach wie vor, obwohl sie für den Lehrer absolut notwendiges Handwerkszeug darstellen (vgl. aber z. B. Rausch und Rausch 1995; Slembek 1995; Dieling und Hirschfeld 2000). Erst wenn das Anbilden gelungen ist, kann mit der Automatisierung begonnen, d. h. das Aussprechen im eigentlichen Sinne trainiert werden.

3.4. Problembereiche

Trotz der großen Fortschritte, die seit den 1990er Jahren im Bereich der Ausspracheschulung erzielt wurden, sind weiterhin auch einige problematische Aspekte zu benennen. Ein grundsätzliches Problem besteht darin, dass aufgrund der physischen Komponente der Ausspracheschulung eine sehr hohe Anzahl formfokussierter Wiederholungen zur Automatisierung vonnöten ist. Um Langeweile möglichst zu vermeiden, können motivierende Texte, abwechslungsreiche und auch spielerische Übungsformen eingesetzt werden. Letztere Strategie kann allerdings in einigen Lernergruppen wiederum ein anderes Problem hervorrufen, nämlich das der Infantilisierung. Viele erwachsene Lerner fühlen sich in der

Ausspracheschulung gehemmt, da ihnen – wie Kindern – auf den Mund geschaut wird und sie z. B. zu bedeutungslosen Wiederholungen einzelner Wörter aufgefordert werden.

Das Hauptproblem von Ausspracheschulung schließlich, das insbesondere in Lernergruppen mit heterogener L1 zum Tragen kommt, sind die großen individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden. So ist es in Gruppen mit zehn oder mehr Muttersprachen schwierig, eine Progression zu etablieren, da die Lernenden im Gegensatz zu Lexik oder Grammatik mit völlig unterschiedlichen Ausspracheschwierigkeiten kämpfen. Es ist aber dennoch möglich, und zwar auf Grundlage der Diagnoseaufnahmen: Die phonetischen Kategorien, mit denen die meisten Lernenden Schwierigkeiten haben, haben Priorität. Andere Kriterien sind, wie oben bereits erwähnt, Verständlichkeit und soziale Akzeptabilität der Abweichungen sowie ihre Frequenz und schließlich die Wünsche der Lernenden.

Eine andere Möglichkeit, auf die Individualität der Lernenden einzugehen, besteht natürlich darin, sie individuell zu fördern, z. B. im Rahmen von Aussprachelehrberatung (Mehlhorn 2007), Aussprachetandems (Richter 2009) oder mit Hilfe von Lernsoftwares. Bei letzteren weisen die Feedbackfunktionen allerdings noch einige Schwächen auf, während ein selbständiges Hörtraining bereits möglich ist (vgl. Richter 1999; Hirschfeld 2003: 210–211).

4. Desiderata

Es herrscht also weiterhin Bedarf an innovativen didaktischen Konzepten. Ferner sind die stärkere curriculare Verankerung von Phonetik und Ausspracheschulung in der Lehrerbildung sowie die Aufnahme klarer und ausführlicher didaktischer Hinweise zur Ausspracheschulung in Lehrmaterialien als Desiderata zu nennen. Zwar enthalten mittlerweile so gut wie alle Lehrwerke auch Ausspracheübungen. Jedoch handelt es sich dabei häufig um zu wenige Übungen, die sich darüber hinaus auf Hören und Imitieren beschränken. Auch Hinweise zum Anbilden fehlen in der Mehrzahl der Fälle.

Zu guter Letzt ist anzumerken, dass der Großteil der Aussprachelehrmaterialien auf DaF-Lernende fokussiert. Das Angebot für DaZ-Lernende, insbesondere aus lernungehobten Zielgruppen, die z. B. einen vergleichsweise weniger abstrakten Zugang, dafür aber mehr Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit benötigen, sollte weiter ausgebaut werden.

Im Bereich der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung schließlich wäre zu klären, welche Abweichungen von der Norm Verständlichkeit und soziale Akzeptanz in welchem Maße einschränken, um hier Hinweise für eine Progression zu geben. Als weiteres Desiderat wären Studien zur Frage, was genau gute Ausspracheschulung auszeichnet, zu nennen. Insbesondere Lehrer- und Lernerbefragungen könnten hier Aufschluss geben.

5. Literatur in Auswahl

Asher, James J. und Ramiro García

1969 The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal* 53: 334–341.

- Baran, Małgorzata
2002 The advantage of auditory perceivers and sharpeners in learning foreign language pronunciation. In: Ewa Waniek-Klimczak und Patrick James Melia (Hg.), *Accents and speech in teaching English phonetics and phonology. EFL perspective*, 315–327. Frankfurt/Main: Lang.
- Carlisle, Robert S.
1990 The influence of syllable structure universals on the variability of interlanguage phonology. In: Angela Della Volpe (Hg.), *The Seventeenth LACUS Forum*, 135–145. The Linguistic Association of Canada and the United States.
- Champagne-Muzar, C., E. I. Schneiderman und J. S. Bourdages
1993 Second language accent. The role of the pedagogical environment. *IRAL* 16: 143–160.
- Cunningham-Andersson, Una
1997 Native speaker reactions to non-native speech. In: Allan James und Jonathan Leather (Hg.), *Second-language speech. Structure and process*, 133–144. Berlin/New York: de Gruyter.
- de Bot, Kees und Kate Mailfert
1982 The teaching of intonation. Fundamental research and classroom applications. *TESOL Quarterly* 16: 71–77.
- Derwing, Tracey, Murray J. Munro und Grace Wiebe
1998 Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning* 48: 393–410.
- Dieling, Helga und Ursula Hirschfeld
2000 *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Eckman, Fred R.
1977 Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27: 315–330.
- Eckman, Fred R. und Gregory K. Iverson
1993 Sonority and markedness among onset clusters in the interlanguage of ESL learners. *Second Language Research* 9: 234–252.
- Elliott, Raymond A.
1995 Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal* 79: 356–371.
- Flege, James Emil
1995 Second language speech learning. Theory, findings, and problems. In: Winifred Strange (Hg.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research*, 233–277. Timonium, MD: York Press.
- Flege, James Emil, Murray J. Munro und Ian R. A. MacKay
1995 Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* 97: 3125–3134.
- Flege, James Emil, Murray J. Munro und Ian R. A. MacKay
1996 Factors affecting the production of word-initial consonants in a second language. In: Robert Bayley und Dennis R. Preston (Hg.), *Second language acquisition and linguistic variation*, 47–73. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Frey, Evelyn
1993 Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methoden und Erfahrungen. *Zielsprache Deutsch* 24: 195–202.
- Grotjahn, Rüdiger
1998 Ausspracheunterricht. Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9: 35–83.
- Grotjahn, Rüdiger
2003 Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 40: 32–41.

- Hammarberg, Björn
1988 Acquisition of phonology. *Annual Review of Applied Linguistics* 9: 23–41.
- Hansen Edwards, Jette G. und Mary L. Zampini (Hg.)
2008 *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Hirschfeld, Ursula
1995 Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. *Deutsch als Fremdsprache* 32: 177–183.
- Hirschfeld, Ursula
2001 Vermittlung der Phonetik. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 872–879. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Hirschfeld, Ursula
2003 Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer und Roland Forster (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*, 189–223. Frankfurt a. M.: Lang.
- Krech, Eva-Maria
1999 Standardaussprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation. *Deutsch als Fremdsprache* 36: 135–140.
- Krech, Eva-Maria, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld und Lutz Christian Anders
2009 *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Macdonald, Shem
2002 Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect* 17: 3–18.
- Major, Roy C. und Eunyi Kim
1999 The Similarity Differential Rate Hypothesis. *Language Learning* 49: 151–184.
- Mehlhorn, Grit
2007 Individual pronunciation coaching and prosody. In: Ulrike Gut und Jürgen Trouvain (Hg.), *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*, 211–236. Berlin: de Gruyter.
- Molnár, Heike und Torsten Schlak
2005 Zum Zusammenhang zwischen Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode des Ausspracheerwerbs im Lichte neuer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule* 73: 70–99.
- Moyer, Alene
1999 Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 81–108.
- Piske, Torsten, Ian R. A. MacKay und James Emil Flege
2001 Factors affecting degree of foreign accent in an L2. A review. *Journal of Phonetics* 29: 191–215.
- Purcell, Edward T. und Richard W. Suter
1980 Predictors of pronunciation accuracy. A reexamination. *Language Learning* 30: 271–287.
- Rausch, Rudolf und Ilka Rausch
1995 *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 4. Aufl. Leipzig: Langenscheidt.
- Richter [jetzt Settineri], Julia
2008 *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter [jetzt Settineri], Julia
2009 „Das klingt irgendwie komisch.“ Ausspracheschulung für DaF-Studierende. In: Agnieszka Hunstiger und Uwe Koreik (Hg.), *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Richter, Regina
1999 Computergestützte Ausspracheschulung. Software-Anforderungen und Programmangebot. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 257–276.

- Rues, Beate
 1995 Standardaussprache im Gespräch und Phonetikunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 32: 111–118.
- Slembek, Edith
 1995 *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache.* 2., erw. Aufl. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Thompson, Irene
 1991 Foreign accents revisited. The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning* 41: 177–204.
- Trubetzkoy, Nikolai Sergejewitsch
 1971 *Grundzüge der Phonologie.* 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.)
 2000 *Duden. Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch zur deutschen Standardaussprache.* 4., neu bearb. und aktual. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien: Dudenverlag.

Julia Settineri, Bielefeld (Deutschland)

112. Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung

1. Grundfragen
2. Grammatikerwerb
3. Grammatikvermittlung
4. Fazit: Eine lernergerechte Grammatik
5. Literatur in Auswahl

1. Grundfragen

Wie erwerben Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache grammatisches Wissen und Können? Wie soll Grammatik vernünftigerweise im Fremdsprachenunterricht vorkommen? Diese und verwandte Fragen sind „seit undenklichen Zeiten das beliebteste Streitobjekt der Praktiker, Didaktiker und Linguisten“ (Rall 2001: 880), und es sind Fragen, die in den letzten 40 Jahren auch dadurch immer wieder sehr grundsätzlich ins Blickfeld gerückt sind, weil im Rahmen der Spracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung, teils auf empirischer Basis, versucht wurde, fundiertere Antworten darauf zu finden (siehe Kapitel VIII sowie VanPatten und Williams 2006). Ob das wirklich gelungen ist, kann weder im Rahmen dieses Beitrags noch außerhalb dieses Beitrags bisher zufriedenstellend beantwortet werden – zu komplex ist am Ende das Bedingungsgefüge, zu vielfältig sind die verschiedenen Lernkontexte und Lern- bzw. Lehrvoraussetzungen, Lernmotivationen und Lernziele, als dass derartige Fragen einfach beantwortbar wären (für einen kleinen historischen Abriss zur Bewertung des expliziten Grammatikunterrichts vgl. Rall 2001: 880–881).

In den letzten Jahren haben sich zum einen durch verschiedene empirische Forschungen und die Weiterentwicklung von Beschreibungsmodellen in verschiedenen disziplinären Kontexten neue Perspektiven auf den Grammatikunterricht bzw. den Grammatikerwerb ergeben (vgl. die Themenschwerpunkte in Wolff und Riedner 2003, *Babylonia* 2003/2; die Beiträge in Hinkel und Fotos 2002 sowie Fotos und Hossein 2007). Dennoch scheinen sich – teilweise auch unabhängig vom theoretischen Ansatz – gewisse Konsensbereiche zu ergeben, was die Schlussfolgerungen für die Grammatikvermittlung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht anbetrifft (vgl. Abschnitt 3).

Daneben haben Ergebnisse der Forschungen zum Grammatikerwerb und zu allgemeinen grammatische Fragestellungen in den letzten Jahren auch für viele andere DaF- und DaZ-Kontexte an Relevanz gewonnen (vgl. auch Art. 17): So ist die Frage der Beschreibung *sprachlicher Kompetenzen* bei der Formulierung von Richtlinien, Niveaubeschreibungen und Testformaten in den Blick gerückt, was teilweise auch zu einer kritischen Hinterfragung der zugrundeliegenden Vorstellungen von sprachlicher Kompetenz zur Folge gehabt hat (vgl. die Beiträge in Bausch et al. 2003 sowie Fandrych und Thonhauser 2008; zu Deutsch als Zweitsprache vgl. Grießhaber 2006). Vor allem im Bereich der Vermittlung des Deutschen in Bildungskontexten (Schul- und Hochschulkommunikation) ist in den letzten zehn Jahren die Erforschung der pragmatisch-textuellen, sprechwissenschaftlich-rhetorischen und fachlich-akademischen Dimensionen von Sprachkompetenz noch wesentlich deutlicher in den Blick geraten, als dies schon bei Rall (2001: 883–884) anklang (vgl. auch die Beiträge in Linke et al. 2003, kritisch dazu Helbig 2007; zur Frage der Bildungssprachlichkeit bzw. Textkompetenz vgl. insbesondere die Beiträge in Schmörlzer-Eibinger und Weidacher 2007). Dadurch wurde die vormals häufig recht strikt gezogene Grenze zwischen *Sprachsystem* und *Sprachverwendung* auch aus der Lernerperspektive deutlich relativiert. Die Begriffe *Grammatikerwerb* und *Grammatikvermittlung* sind in dieser Hinsicht selbst teilweise unscharf, da sie – wie bei Rall (2001: 882) bereits dargelegt – einerseits häufig eine eher traditionelle, auf die satzbezogene Morphosyntax beschränkte Konzeption von Grammatik meinen. Gleichzeitig ist doch an vielen Stellen deutlich geworden, dass eine ganze Reihe von grammatischen Phänomenen ohne den Bezug auf den Text bzw. den (mündlichen) Diskurs nicht adäquat erklärt und auch erworben werden kann (Celce-Murcia 2002; Fandrych und Thurmair i. Vorb.). Die Reduktion von „Grammatikwissen“ auf die Morphosyntax scheint daher zumindest problematisch und vorläufig.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann die Komplexität und Vielschichtigkeit der Forschungsfragen, -methoden, -ergebnisse zum Grammatikerwerb und ihre mögliche Relevanz für verschiedenste Lehr- und Lernkontexte nur kurz und in Auswahl dargestellt werden (vgl. Kap. VIII für eine ausführlichere Darstellung des Verhältnisses von Grammatikvermittlung und Spracherwerbstheorien).

2. Grammatikerwerb

Die Diskussion um den Grammatikerwerb hat in den letzten Jahren durch verschiedene Erwerbsstudien auch mit Bezug auf das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache wieder Aufwind erhalten (zu DaZ vgl. hierzu den Überblick bei Ahrenholz 2008, wichtige Ansätze zu DaF finden sich in Börner und Vogel 2002). Einige grundlegende Fragen werden im Folgenden kurz skizziert.

2.1. Spezifika und Gemeinsamkeiten beim Grammatikerwerb DaZ und DaF

Neuere Untersuchungen auf empirischer Basis und Auswertungen von Forschungsergebnissen verschiedener Disziplinen scheinen darauf hinzudeuten, dass die Hypothese einer *critical period*, nach der ein erfolgreicher Erwerb nach einer bestimmten Entwicklungsphase (etwa der frühen Pubertät) nicht mehr möglich ist bzw. der Zugang zu den für die Erstsprache(n) genutzten Spracherwerbsmechanismen danach nicht mehr besteht, wesentlich differenzierter betrachtet werden muss (Grießhaber 2009). Es scheint so zu sein, dass bei früher Zweisprachigkeit morphologische und syntaktische Kompetenzen in beiden Sprachen in ähnlicher Weise neuronal verankert sind, während für später gelernte Sprachen (meist) zusätzliche neuronale Verankerungen aufgebaut werden müssen, also andere neuronale Ressourcen genutzt werden (nach Grießhaber 2006: 6 scheint dies schon ab dem siebten Lebensjahr zuzutreffen). Frühe Mehrsprachigkeit scheint das Lernen weiterer Sprachen auch zu einem späteren Zeitpunkt zu fördern (vgl. Grießhaber 2009: 123–127), die unterschiedlichen Lernerfolge älterer Lerner könnten u. a. mit der individuell unterschiedlichen Fähigkeit zur kompensatorischen Nutzung anderer neuronaler Ressourcen zusammenhängen. Dafür spricht auch, dass die Erstsprache(n) beim Sprachenlernen älterer Lerner eine wichtigere Rolle zu spielen scheinen als bei jüngeren Lernern (vgl. Ahrenholz 2008: 71). Als grundsätzliche Unterschiede zwischen dem Grammatikerwerb im DaZ- und im DaF-Bereich nennt Ahrenholz (2008: 75) die folgenden Faktoren: DaZ-Lernende verfügen häufig noch über keine voll ausgebildete Erstsprache, v. a. im Bereich bildungsorientierter Sprachverwendung („Textkompetenz“, vgl. Portmann-Tselikas 2002); sie sind noch stark in ihrer kognitiven und psychischen Entwicklung begriffen; für DaZ-Lernende stellt daneben das Deutsche die zentrale Umgebungs- und Institutionensprache dar. Obwohl diese Immersionssituation eine gute Erwerbsperspektive bieten sollte, da zumindest prinzipiell vielfältiger *Input* vorhanden ist, führt dies nicht automatisch zum erfolgreichen Erwerb auch im Bereich der Morphosyntax (vgl. die „Schere“ zwischen guten und weniger erfolgreichen Kindern, Grießhaber 2009: 121). Dies zeigt, dass für den erfolgreichen Grammatikerwerb weitere Faktoren von wesentlicher Bedeutung sind. Hierzu gehören unter anderem emotionale Aspekte, sprachliche Handlungsmotive und -bedürfnisse (vgl. Multhaup 2002: 86), daneben spielt – sicherlich damit in Zusammenhang stehend – die Frequenz und Vielfalt der von den Lernenden verwendeten sprachlichen Mittel eine wichtige Rolle für den Erfolg des Grammatikerwerbs (vgl. Grießhaber 2007: 190–191). Letztlich weisen diese Ergebnisse wohl auch auf den Zusammenhang von erfolgreichem Grammatikerwerb und positiven sozialen und kommunikativen Beziehungen der Lernenden zur Gesellschaft der Umgebungssprache hin.

2.2. Lexikalisches Lernen und grammatisches Lernen

In den letzten Jahren ist noch deutlicher geworden, dass der Erwerb sprachlicher Mittel sehr viel stärker über *lexikalisches Lernen* (von Wörtern und größeren sprachlichen Versatzstücken, *chunks*) verläuft, als das etwa universalgrammatische Ansätze annahmen. Lexikalisches Lernen ist allein schon deswegen ein zentraler Motor des Grammatiker-

der Erwerb der Verbklammer und der Verbletzstellung im Nebensatz deutlich schwieriger. Eine auf schriftlichen Texten frankophonere Schülerinnen und Schüler basierende Erwerbsstudie in der Schweiz bestätigte die Grundtendenz der Ergebnisse zum Wortstellungserwerb für den schulischen DaF-Kontext (vgl. zusammenfassend Diehl und Pistorius 2002) mit leichten Unterschieden (bei der Reihenfolge des Erwerbs der Nebensatzwortstellung und der „Inversion“, vgl. Diehl und Pistorius 2002: 228). Für einige andere sprachliche Mittel fand die Schweizer Studie keine festen Erwerbsreihenfolgen, so etwa für Genus, Numerus und Adjektivflexion (vgl. Diehl und Pistorius 2002). Untersuchungen zum Numeruserwerb deuten darauf hin, dass „irreguläre“ Numerusmorpheme (-er und -(e)) offenbar aufgrund ihrer sehr hohen Frequenz lexikalisch gelernt werden, also keine Regel ausgebildet wird, während bei den restlichen Numerusmorphemen -en als einfachstes, weil salientestes und validestes Numerusmorphem vor den anderen Numerusmorphemen erworben wird (vgl. Wegener 2005).

Die sich an derartige Ergebnisse empirischer Studien anknüpfenden didaktischen Überlegungen sind durchaus heterogener Natur. Es versteht sich einerseits, dass die Sprachdidaktik nicht etwa versuchen sollte, für die sprachliche Prozessierung (Piennemann 1998) zentrale Schritte des Grammatikerwerbs zu überspringen. Gleichzeitig wird insgesamt deutlich, dass zumindest im produktiven Bereich die frühen Stufen des Spracherwerbs – im DaF- wie im DaZ-Bereich – wesentlich *lexikalisch* geprägt sind und dass daher die Förderung des *Chunk-* und Wortschatzerwerbs, das Lernen an *Beispielen* Voraussetzung für die Beförderung des Grammatikerwerbs ist. Andererseits kann aus der Erkenntnis über die Existenz einiger basaler *produktiver* Erwerbsstufen noch nichts über die Rolle und Relevanz *rezeptiver Kenntnisse* bzw. *früher Aufmerksamkeitsschulung* geschlossen werden, wie dies teils vorschnell erfolgte (so etwa bei Diehl und Pistorius 2002: 227, die aus ihren an Produktionsdaten gewonnenen Ergebnissen weitreichende Schlüsse auf Reglerschlussprozeduren der Lernenden ziehen).

2.4. Rolle der Muttersprache

Inzwischen herrscht weitgehender Konsens darüber, dass die Muttersprache einen beträchtlichen Einfluss auf den Grammatikerwerb besitzt, wenn sie auch nur ein Faktor im Bedingungsgefüge ist. Empirische Untersuchungen in rein kommunikativen Lernumgebungen zeigen, dass bestimmte zielsprachige Strukturen nicht oder nicht angemessen erworben wurden, was darauf zurückzuführen ist, dass die Erstsprache verhindert, dass bestimmte, weniger saliente und frequente Phänomene der Zielsprache wahrgenommen und prozessiert wurden (N. Ellis 2007: 20, 24). Umgekehrt kann die Erstsprache auch den Lernweg abkürzen, so etwa im Bereich des Genuserwerbs (vgl. Wegener 2005), der Verbstellung (vgl. Haberzettl 2005) oder auch des Kasuserwerbs (vgl. Kwakernaak 2002, der aus diesem Grund vorschlägt, das deutsche Kasussystem anhand der Pronomina, nicht von Nominalphrasen, einzuführen, da im Pronominalbereich auch in vielen anderen Ausgangssprachen Subjekts- und Objektskasus morphologisch markiert sind). Zu pragmatischen und textuellen Aspekten liegen noch wenig empirische Daten vor, es ist aber davon auszugehen, dass auch hier die erstsprachliche Prägung eine wichtige Rolle spielt. Wichtig scheint nicht nur zu sein, die Lernenden mit genügend Input zu versorgen, so dass sie nicht auf der Grundlage der eigenen Muttersprache unzutreffende Hypothesen zu den Regelmäßigkeiten des Deutschen bilden (etwa die Verb-Objekt-Wortstellung über-

generalisieren). Darüber hinaus sollten Lernende auch gezielt auf die – von der Linguistik im Fach DaF und DaZ teils schon gut beschriebenen – Besonderheiten der deutschen Grammatik aufmerksam gemacht und für sie sensibilisiert werden (früh etwa für die Verbkammer des Deutschen und die im Deutschen mögliche Vorfeldbesetzung und die Mittelfeldstellung des Subjekts, vgl. die Beiträge in Fandrych 2005; zum Konzept der Sprachaufmerksamkeit im Überblick Luchtenberg 2008). Bisher ist noch nicht empirisch geklärt, wie die neben der produktiven Grammatikkompetenz schon parallel aufgebaute *rezeptive* Grammatikkompetenz (im Sinne von Wahrnehmung und Verarbeitung zentraler Strukturmerkmale des Deutschen) den produktiven Grammatikerwerb langfristig vorbereitet (vgl. das Konzept der Verstehensgrammatik bei Neuner 1995). Es spricht aber Vieles dafür, dass hier ein wesentlicher Zusammenhang besteht (vgl. auch Portmann-Tselikas 2003; N. Ellis 2007).

3. Grammatikvermittlung

3.1. Prinzipien und offene Fragen

Aus den in Abschnitt 2 skizzierten Forschungsergebnissen zum Grammatikerwerb lassen sich einige Prinzipien des Grammatikunterrichts ableiten, es bleiben aber immer noch viele offene Fragen. Unstrittig ist, dass der Erfolg der unterrichtlichen Grammatikvermittlung zu einem wesentlichen Teil von der Auswahl der sprachlichen Mittel und der sprachlichen Handlungen (des *Inputs*), der damit verbundenen sprachbezogenen Aufgaben und der Aufmerksamkeitssteuerung (des *Intake*) abhängt. Lernende müssen, um Hypothesen bilden und ausprobieren zu können, aber auch um typische Formulierungsroutinen und -muster ganzheitlich erwerben zu können, möglichst intensiv mit für sie relevanten sprachlichen Mitteln konfrontiert werden und mit ihnen rezeptiv wie produktiv arbeiten, möglichst so, dass sie damit kommunikative Ziele verbinden und eine enge Beziehung zwischen Formen und Bedeutungen herstellen (vgl. R. Ellis 2002a; Multhaup 2002). Einig ist man sich weitgehend darüber, dass für den Erwerb *Sprachaufmerksamkeit* (*language awareness*) von großer Bedeutung ist (vgl. Portmann-Tselikas 2003; Luchtenberg 2008), wobei der hier zentrale Begriff des *noticing* (Schmitt 1995) schwer exakt fassbar, noch schwerer messbar und operationalisierbar ist (vgl. Portmann-Tselikas 2002; ausführlich Schlak 2004). Wie insbesondere *gebrauchsorientierte* Spracherwerbtheorien betonen, spielt die *Häufigkeit* und die *Salienz* von grammatischen und lexikalischen Merkmalen eine wichtige Rolle für den Erwerb (vgl. Fandrych und Tschirner 2007; N. Ellis 2009; Tschirner 2010). Gerade dort, wo die Salienz gering ist (wie beispielsweise bei vielen Endungen in der deutschen Nominalphrase), muss bei der Grammatikvermittlung die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die entsprechenden Phänomene gelenkt werden. Kontrovers wird nach wie vor diskutiert, inwieweit eine derartige Aufmerksamkeitssteuerung *explizit*, mit *formorientierten* Erklärungen oder Hinweisen oder eher *implizit* erfolgen soll und den Fortgang der kommunikativen Ziele und Bedeutungen nicht unterbrechen darf (vgl. für eine Diskussion verschiedener Ansätze Portmann-Tselikas 2002 und N. Ellis 2007). Es scheint sich aber doch ein Grundkonsens dahingehend eingestellt zu haben, dass deklaratives grammatisches Wissen und damit auch explizite Grammatikvermittlung durchaus einen positiven Effekt auf den Grammatikerwerb haben (vgl.

DeKeyser 2009: 124–127; Tschirner 2010: 15–16), wenn auch die genaue Form und der Ort der expliziten Grammatikunterweisung noch heftig debattiert werden. Insgesamt hat sich also mehrheitlich die Auffassung durchgesetzt, dass es ein *weak interface*, eine begrenzte, aber wichtige Verbindung zwischen bewusstem Lernen und deklarativem Wissen und sprachlicher Automatisierung und implizitem Können gibt.

Wichtige Formen der Aufmerksamkeitssteuerung sind signalgrammatische und visuelle Aufbereitungen von Sprachmaterial (in der englischsprachigen Literatur auch als *input enhancement* bezeichnet), Produktionsorientierung (*pushed output*), die bei den Lernenden zu tieferer Verarbeitung und zur Wahrnehmung noch bestehender sprachlicher Defizite führt (Swain 1995), Rückmeldungen verschiedener Art zu Lerneräußerungen (die dazu führen sollen, dass den Lernenden der Unterschied zwischen ihren eigenen Strukturen und der zielsprachlichen Struktur deutlich wird – *noticing the gap*, vgl. u. a. N. Ellis 2007), kooperative Erarbeitung von Aufgaben und kooperative Revisionen von Aufgabebearbeitungen (vgl. für DaZ insbesondere Schmölder-Eibinger 2007, zum Erzählen bei der Förderung des Grammatikerwerbs auch Schramm 2007). Im Folgenden sollen einige wichtige Erkenntnisse und Diskussionsfelder im Rahmen der Grammatikvermittlung kurz näher besprochen werden.

3.2. Lernerorientierung

Häufig wird die Diskussion um die Rolle von Grammatikvermittlung und die dabei relevanten Faktoren recht abstrakt geführt, ohne auf konkrete Lerner und ihre Lernbedingungen Bezug zu nehmen. Es liegt auf der Hand, dass für den schulischen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht die Rolle von expliziter Grammatikunterweisung schon deswegen wesentlich anders gestaltet werden muss, als viele Lernende auch in der Muttersprache noch über kein oder wenig schulgrammatisches Wissen verfügen (vgl. Tschirner 2001: 107, der dieses Wissen als „kulturgrammatische Kompetenz“ bezeichnet). Diese Bedingungen sind im DaZ-Unterricht, insbesondere mit Kindern, besonders zu berücksichtigen (vgl. Decker und Oomen-Welke 2008). Anders verhält sich die Situation beispielsweise beim DaF-Unterricht für Erwachsene im nicht-deutschen Sprachraum, wo aufgrund von Zeitbeschränkungen und geringem Kontakt zu authentischen zielsprachlichen Sprachverwendungssituationen viel zu wenige Möglichkeiten zum impliziten Regelaufbau bestehen. Bei erwachsenen Lernern besteht insgesamt ein vergleichsweise hoher Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung (vgl. etwa Fotos 2002; Schlak 2004: 65–74). Gerade für Lernende außerhalb des deutschen Sprachraums kommt noch ein weiterer, sehr wichtiger, häufig übersehener Aspekt hinzu: Nur über ein Mindestmaß an deklarativem grammatikbezogenem Wissen können sie in die Lage versetzt werden, auch selbstständig an der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz zu arbeiten, nur so sind sie in der Lage, Hilfsmittel wie Wörterbücher und Lernergrammatiken zu verwenden oder aber auch sich in Tandem-Situationen über ihre sprachlichen Defizite und Bedürfnisse zu verständigen und sie zu bearbeiten (Fandrych 2000). Für viele erwachsene Lernende im nicht-deutschsprachigen Raum vermittelt explizite Grammatikvermittlung darüber hinaus auch eine gewisse Sicherheit, denn sie kann orientierend wirken und die Systematizität bestimmter sprachlicher Erscheinungen verdeutlichen (Fotos 2002). Auch hier gilt aber, dass Grammatikvermittlung und explizites Grammatiklernen eine „dienende Funktion für den Spracherwerb“ innehaben sollten (Königs 2004: 46). Die Annahme einer

direkten und umstandslosen Übertragung bewusst gelernter Wissensbestände in automatisiertes, prozedurales Wissen (wie sie eine *strong interface*-Hypothese annehmen würde) gilt als widerlegt. Das bedeutet, dass stärker als bisher die Lernenden und ihre Lernprozesse im Mittelpunkt der Überlegungen stehen müssen (Tönshoff 1995; Portmann-Tselikas 2001: 28).

3.3. Rezeptive und produktive Grammatikarbeit

Viele Ansätze der Grammatikvermittlung haben lange Zeit implizit oder explizit die Auffassung vertreten, einmal gelernte Regelkenntnisse (ob sie nun induktiv oder deduktiv erarbeitet wurden) könnten ziemlich umstandslos in Übungen produktiv angewendet werden, von eher stärker gesteuerten Übungen zu immer freieren Übungen. Wie dies in Abschnitt 2 schon angeklungen ist, übersieht ein solcher Ansatz aber, dass Grammatikerwerb gerade im produktiven Bereich nicht beliebig von außen steuerbar ist, sondern teils bestimmten Erwerbsabfolgen unterliegt, gleichzeitig die Sprachverarbeitungs- und Aufmerksamkeitskapazität der Lernenden begrenzt ist. Portmann-Tselikas (2001, 2003) plädiert zu Recht dafür, bei der Grammatikarbeit viel stärker als bisher die *rezeptive* Kompetenz und Bewusstmachung ernst zu nehmen, und nicht in jedem Fall und sofort zu Produktionsübungen überzugehen, die dann zu Automatisierung führen sollen.

Übungsmaterial, bei dem rezeptiv-sensibilisierende Arbeit im Vordergrund steht und das differenzierter zwischen rezeptiv wichtiger und produktiv möglicher Sprachkompetenz unterscheidet, gilt es erst noch zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wäre auch die Erforschung des Zusammenhangs von Wahrnehmungsprozessen, rezeptiver grammatischer Kompetenz und einer gezielten Förderung von „gehörter“ und „gelesener“ Grammatik von großer Bedeutung (vgl. Lauterbach 2005 für einen Übungsvorschlag zur deutschen Wortstellung). Auch bei der Vermittlung rezeptiver Grammatikkenntnisse bzw. der Sensibilisierung für die Wahrnehmung von grammatischen Phänomenen gilt es, die Lernenden nicht zu überfordern. Allerdings scheint es durchaus sinnvoll zu sein, schon früh auf prägnante typologische Besonderheiten des Deutschen aufmerksam zu machen, um von vornherein falsche Hypothesenbildung zu vermeiden. Hier bestehen bei vielen Lehr- und Übungsmaterialien noch große Defizite, die nicht zuletzt aus dem Bemühen herrühren, die deutsche Grammatik „möglichst einfach“ darzustellen.

3.4. Bewusste Kontrastivität

Zur Lernerorientierung gehört auch die *Kontrastivität*. Das implizite Wissen um die Regeln der eigenen Sprache (und natürlich auch von vorher gelernten Fremdsprachen) kann auf verschiedene Weise das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen, häufig aber auch zu Interferenzen führen. Die Reflexion über *Ähnlichkeiten* und *Parallelen* zwischen Muttersprache und dem Deutschen macht Prozesse bewusst, die bei Lernenden ohnehin ablaufen – der Abgleich zwischen Bedeutungen, Formen, Ausdrucksweisen in der Fremdsprache und der eigenen Sprache passiert unwillkürlich in jedem Sprachlernprozess. Kontrastives Arbeiten kann, muss aber nicht bewusst ablaufen – wichtig ist, dass bei der Auswahl der Lernmaterialien und bei der Gestaltung der Sprachcurricula nach

Möglichkeit die je spezifische Konstellation Ausgangssprache(n) – Deutsch mit reflektiert und die sich daraus ergebenden Lernerleichterungen wie auch möglichen besonderen Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. Wenn man etwa weiß, dass für Lerner mit romanischer, englischer oder auch russischer Ausgangssprache die Subjekt-Verb-Objekt-Abfolge die Normalstellung ist, dann ist es wichtig, dass recht früh schon die Sprachaufmerksamkeit dieser Lernenden auf die deutlich anderen Möglichkeiten des Deutschen gerichtet werden (vgl. Fandrych 2005).

3.5. Grammatische Regeln und Lernziele

Grammatische Regeln, wie sie in wissenschaftlichen oder beschreibenden Grammatiken des Deutschen gegeben werden, sind nicht auf den Spracherwerb hin orientiert, sondern stellen grammatische Phänomene zunächst aus analytisch-sprachwissenschaftlicher Sicht dar. Für die Sprachdidaktik sind sie häufig nicht ohne weiteres verwendbar, denn hier müssen die spezifischen Lernvoraussetzungen und der Sprachstand der Lernenden berücksichtigt werden. Für sie steht die Frage im Mittelpunkt, welche Faktoren etwa eine Regel „schwierig“ oder „leicht“ machen (vgl. Dietz 2003, der dies anhand der Aspekte *formale* und *funktionale Schwierigkeit*, *Kontextabhängigkeit*, *impliziertes Wissen* und *Regelkomplexität* diskutiert). Daneben stellt sich die Frage, ob nur „leichte“ Regeln den Grammatikerwerb fördern oder auch „schwierigere“ (vgl. Schlak 2003) – eine Frage, die wiederum in dieser Abstraktheit und für alle Lernenden nicht einfach beantwortet werden kann (vgl. Abschnitt 3.2 oben). Als wichtige Kriterien für die Auswahl von grammatischen Regeln werden auch häufig die Faktoren *Häufigkeit*, *Zuverlässigkeit* und *Reichweite* (das Phänomen tritt in dem vom Lerner anvisierten Sprachverwendungskontext häufig und in verschiedenen Kontexten auf) genannt (vgl. Schlak 2003). Hierfür ist es notwendig, wo dies möglich ist, die angestrebten Sprachverwendungskontexte zunächst einer empirischen sprachwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.

3.6. Grammatikdarstellungen in Lehrwerken und Übungsmaterialien

Es gibt heute kein einheitliches linguistisches Modell, an dem sich die Mehrzahl der Lehrwerke des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache bei der Grammatikdarstellung orientiert. Immer noch übt die valenzgrammatische Schule einen mehr oder weniger offensichtlichen Einfluss auf die Darstellung der Satzbaupläne und der Ergänzungen aus (vgl. Rall 2001), allerdings knüpft die Terminologie doch häufiger wieder an die Schulgrammatik an, nicht zuletzt, um die Lernenden nicht mit zu vielen unbekanntem und schwierigen Termini zu überfordern. Wichtige Einflüsse haben auch funktionale und textgrammatische Ansätze ausgeübt, zumindest in der didaktischen Diskussion: Viele grammatische Phänomene sind auf der Satzebene nur unzureichend beschreibbar, erst ihre handlungs- bzw. text- und diskursbezogene Beschreibung wird ihrer Funktion auch aus der Sprachverwendungsperspektive, die für Lernende ja im Vordergrund steht, gerecht. Dies gilt etwa für deiktische und phorische Elemente (vgl. Thurmair 2003; Graefen 2003), für Tempus (vgl. Willkop 2003), für die Negation (vgl. Adamzik 2004), für den Zusammenhang von Textsortenspezifik und grammatischen Mitteln allgemein (vgl. Fandrych

und Thurmair i. Vorb.) und natürlich auch für die Wortstellung, die im Deutschen ja wesentlich auch für die Thema-Rhema-Strukturierung genutzt wird (vgl. Fandrych 2003, Art. 26).

4. Fazit: Eine lernergerechte Grammatik

Die Rolle der Grammatik wird sicher auch in Zukunft kontrovers diskutiert werden, es wird auch schwer sein, auf der Grundlage von empirischer Forschung wirklich verallgemeinerbare und belastbare Aussagen genereller Natur zu tätigen. Insgesamt ist der Tenor der gegenwärtigen Forschung, dass Grammatikvermittlung vor allem lernergerecht sein muss, was impliziert, dass Lernende unterschiedliche Bedürfnisse haben und kein Ansatz für alle in gleicher Weise gültig sein kann. Zentral ist, dass grammatische Erklärungen und Regelformulierungen für die Lerner *verständlich* und *praxisbezogen* sein müssen. Zudem sollten die Phänomene, die beschrieben werden, so einfach und anschaulich wie möglich dargestellt werden – und sich auch an neuen Erkenntnissen der pädagogischen Grammatik orientieren.

Viel zu wenig betont wird meistens die Wichtigkeit von *guten Beispielen* – solchen, die dem authentischen Sprachgebrauch nahe kommen und für die Lernenden kommunikativ sinnvoll sind, aber auch typische idiomatische Wendungen oder ungewöhnliche, mnemotechnisch „interessante“, auffallende, prägnante Beispiele. Denn Grammatik wird wesentlich auch idiomatisch, beispielhaft gelernt. Gute Beispiele helfen auch, den Zusammenhang zwischen Form und Funktion deutlich zu machen. Lernende müssen die semantische und kommunikative Relevanz grammatischer Mittel deutlich und in adäquaten Kontexten kennen lernen – und auch realitätsnah einüben. Deutlich stärker als in der Vergangenheit muss zwischen einer rezeptiven, auf das Verstehen und die Aufmerksamkeit orientierten, und einer produktionsorientierten Grammatik unterschieden werden.

5. Literatur in Auswahl

Adamzik, Kirsten

- 2004 Zur Behandlung der Negation in Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Kühn (Hg.), *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*, 345–401. Regensburg: FaDaF.

Aguado, Karin

- 2002 Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37: 27–49.

Ahrenholz, Bernt

- 2008 Zweitspracherwerbsforschung. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 64–80. Baltmannsweiler: Schneider.

Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.)

- 2008 *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.

Babylonia 2003(2)

Themenschwerpunkt *Die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht*.

Boerner, Wolfgang und Klaus Vogel

- 2002 *Grammatik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr.

Celce-Murcia, Marianne

- 2002 Why it Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 119–133.

- Decker, Yvonne und Ingelore Oomen-Welke
 2008 Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 324–342. Baltmannsweiler: Schneider.
- DeKeyser, Robert M.
 2009 Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. In: Michael H. Long und Catherine J. Doughty (Hg.), *The Handbook of Language Teaching*, 119–138. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Diehl, Erika und Hannelore Pistorius
 2002 Grammatik am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstands „Grammatik“. *Deutsch als Fremdsprache* 39(4): 226–231.
- Dietz, Gunther
 2003 Zur Unterscheidung von ‚leichten‘ und ‚schweren‘ Regeln. *Deutsch als Fremdsprache* 40(3): 148–154.
- Ellis, Nick C.
 2003 Constructions, Chunking and Connectionism. The Emergence of Second Language Structure. In: Catherine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63–103. Malden, M.A.: Blackwell.
- Ellis, Nick C.
 2007 The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. In: Fotos, Sandra und Nassaj Hossein (Hg.), *Form-focused instruction and Teacher Education*, 17–34. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Nick C.
 2009 Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning. In: Michael H. Long und Catherine J. Doughty (Hg.), *The Handbook of Language Teaching*, 139–158. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, Rod
 2002a The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 17–34.
- Ellis, Rod
 2002b Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 155–180.
- Fandrych, Christian
 2000 *Ist der Kommunikative Ansatz im Fremdspracheunterricht an seine Grenze gekommen? German Studies at Aston. Newsletter for teachers of German in GB and Ireland* 1: 2–12.
- Fandrych, Christian
 2003 Zur Textlinguistik des Vorfelds. In: Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop (Hg.), 173–196.
- Fandrych, Christian (Hg.)
 2005 *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch Heft* 32. Stuttgart: Klett.
- Fandrych, Christian
 2008 Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – separiert oder integriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*, 13–33. Wien: Praesens.
- Fandrych, Christian und Erwin Tschirner
 2007 Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache: Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44(4): 195–204.
- Fandrych, Christian und Maria Thurmair
 i. Vorb. *Textsorten: Linguistische und sprachdidaktische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fotos, Sandra
 2002 Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 135–154.
Fremdsprache Deutsch Heft 9
Lebendiges Grammatiklernen. Stuttgart: Klett 1993

*Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1995**Fremdsprachenlerntheorie*. Stuttgart: Klett 1995

Graefen, Gabriele

- 2003 Zur Debatte um den Grammatikunterricht. In: Armin Wolff und Ursula Renate Riedner (Hg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 70, 181–201. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 66). Regensburg: FaDaF.

Grießhaber, Wilhelm

- 2006 *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg 1, SFB 538.

Grießhaber, Wilhelm

- 2007 Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*, 185–198. Tübingen: Niemeyer.

Grießhaber, Wilhelm

- 2009 Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb. In: Karen Schramm und Christoph Schröder (Hg.), *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*, 111–129.

Haberzettl, Stefanie

- 2006 Konstruktionen im Zweitspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hg.), *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*, 55–77. Tübingen: Stauffenburg.

Helbig, Gerhard

- 2007 Gibt es eine „performative Wende“ in der Linguistik? Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. *Deutsch als Fremdsprache* 44(1): 6–10.

Hinkel, Eli und Sandra Fotos (Hg.)

- 2002 *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum.

Kaiser, Dorothee

- 2002 *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.

Kühn, Peter (Hg.)

- 2004 *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 66). Regensburg: FaDaF

Kwakernaak, Erik

- 2002 Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 39(3): 156–166.

Lauterbach, Stefan

- 2005 Wortstellung hören! – Ja, kann man das? Zum Aufbau grammatischer Hörmuster. In: Christian Fandrych (Hg.), *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch* 32, 37–41. Stuttgart: Klett.

Linke, Angelika, Paul R. Portmann und Hanspeter Ortner (Hg.)

- 2003 *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer.

Luchtenberg, Sigrid

- 2008 Language Awareness. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 107–117. Baltmannsweiler: Schneider.

Multhaupt, Uwe

- 2002 Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Grammatik und Fremdsprachenunterricht*, 71–97. Tübingen: Narr.

Neuner, Gerhard

- 1995 Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. In: Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, 147–166. Tübingen: Narr.

- Pienemann, Manfred
 1998 *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Portmann-Tselikas, Paul
 2001 Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Paul Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, 9–48. Innsbruck: Studienverlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R.
 2002 Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, 13–44. Innsbruck etc.: Studienverlag.
- Portmann-Tselikas, Paul
 2003 Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht. *German as a Foreign Language* 2: 29–58 (<http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>)
- Rall, Marlene
 2001 Grammatikvermittlung. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). 880–886. Berlin: de Gruyter.
- Raupach, Manfred
 2002 “Explizit/implizit” in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte? In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, 99–117. Tübingen: Narr.
- Schlak, Torsten
 2003 Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 8(1), 14 Seiten. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlak4.htm>).
- Schlak, Torsten
 2004 Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language* 2: 40–80. (<http://www.gfl-journal.de/2-2004/schlak.pdf>).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Georg Weidacher (Hg.)
 2007 *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine
 2008 *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schramm, Karen
 2007 Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen in der Grundschule. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*, 199–221. Tübingen: Niemeyer.
- Swain, Merrill
 1995 Three functions of output in second language learning. In: Guy Cook und Barbara Seidlhofer (Hg.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- Thurmair, Maria
 2003 Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In: Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop (Hg.), 197–219.
- Thurmair, Maria und Eva-Maria Willkop (Hg.)
 2003 *Am Anfang war der Text. 10 Jahre Textgrammatik der deutschen Sprache*. München: iudicum.

- Tönshoff, Wolfgang
 1995 Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. *Fremdsprachenlerntheorien. Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995: 4–15.
- Tschirner, Erwin
 2001 Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Hermann Funk und Michael Koenig (Hg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, 106–25. München: iudicium.
- Tschirner, Erwin
 2010 Grammatikerwerb. In: Makiko Hoshii, Goro Christoph Kimura, Tatsuya Ohta und Marco Raindl (Hg.), *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*, 13–29. München: iudicium.
- VanPatten, Bill und Jessica Williams (Hg.)
 2006 *Theories in Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Wegener, Heide
 2005 Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF? *ODV-Zeitschrift*, Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands 12, 91–114 (Online verfügbar).
- Willkop, Eva-Maria
 2003 Anwendungsorientierte Textlinguistik. Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora und Referenzformen. *German as a Foreign Language* 3: 83–110 [www.gfl-journal.de].
- Wolff, Armin und Renate Riedner (Hg.)
 2003 *Grammatikvermittlung, Literaturreflexion, Wissenschaftspropädeutik, Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation. Materialien DaF 70*. Regensburg: FaDaF.

Christian Fandrych, Leipzig (Deutschland)

113. Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung

1. Überblick und Desiderate
2. Mentales Lexikon
3. Lexikalische Einheit
4. Semantisierung
5. Systematische Wortschatzvermittlung
6. Lernerorientierung
7. Literatur in Auswahl

1. Überblick und Desiderate

Empirische Forschung zum L2-Wortschatzerwerb des Deutschen hat, wie Eckerth, Schramm und Tschirner im Jahr 2009 rückblickend feststellen müssen, wenig Aufmerksamkeit gefunden. Man muss weiter konstatieren, dass vereinzelt vorliegende deutschsprachige Arbeiten wie die von Peleki (2008) zwar den Begriff im Titel tragen, aber an-

dere Ziele verfolgen; Ott (1997) hingegen interessiert zwar die Veränderung des Lexikons jugendlicher DaZ-Lerner, kann jedoch keine gesicherten Aussagen über die Einflussfaktoren machen – der Forschung fehlt letztendlich ein „führendes Theoriemodell“ (Schmidt 2002: 336), dem die vielen fragmentierten Einzelstudien zuarbeiten könnten.

Die besten Einführungen und Überblicksdarstellungen für unser Thema bleiben die englischsprachigen (Nation 2001; Schmitt 2000; Thornbury 2002; vgl. Bahns 2004; Bohn 1999), wichtige Reviews erscheinen in englischen und US-amerikanischen Zeitschriften (Schmitt 2008; Laufer 2009). Erst allmählich finden sich wieder kompakte Veröffentlichungen zu Fragen von Wortschatzerwerb und -vermittlung im deutschsprachigen Forschungskontext (Kühn 2000; Tschirner 2004). In diesem Beitrag sollen, ohne strikte Trennung in Erwerbs- und Vermittlungsperspektive, die in vielen der qualitativen und auch quantitativen Designs zusammenfallen, neuere Arbeiten vorgestellt werden, die Literaturüberblicke vermitteln und wichtige Bedingungen für erfolgreichen (gesteuerten) Wortschatzerwerb nennen.

Es fehlen (Longitudinal-)Studien zum Wortschatzerwerb, die empirisch Lernprozesse und Lernprodukte aufeinander beziehen; weder die Zweitspracherwerbsforschung noch die Forschung im gesteuerten Spracherwerbskontext kann bislang, von relativ wenigen Ausnahmen abgesehen, empirisch begründete Aussagen über subjektive Lernerfahrungen (von *Input* zu *Intake*: Verarbeitung, Speicherung, Verwendung lexikalischer Einheiten; *learnerbility*) vorlegen. Es mangelt – auch im anglo-amerikanischen Kontext – an diskursanalytischen Untersuchungen, die ein zutreffendes Bild der Unterrichtswirklichkeit vermitteln; das unterrichtsinduzierte Konzept der „Vokabel“ könnte, dies ein beunruhigender Gedanke, „als ein wenig geeigneter Rahmen für eine Weiterentwicklung des fremdsprachlichen mentalen Lexikons“ (Knapp-Potthoff 2000: 302, 296) interpretiert werden: „Ja, Wörter, die lernt man ja auch nicht. Wörter fliegen einem zu. Nur Vokabeln kann man lernen.“

2. Mentales Lexikon

Wortschatz spielte in vielen älteren Unterrichtsmethoden keine Rolle (vgl. Zimmerman 1997). Das in den 1990er Jahren zunehmende Interesse an der Wortschatzarbeit gründet auf Forschungsergebnissen aus mehreren Bereichen: Die lexikalische Semantik und mit ihr eine korpusbasierte Lexikographie haben Erkenntnisse zur Struktur des Wortschatzes und ihrer Aufbereitung in Wörterbüchern (Konzept des Lernerwörterbuchs) bereitgestellt (vgl. Art. 140). Die kommunikativ-interkulturelle Didaktik und die Orientierung auf die Lernenden und ihr kulturspezifisches Vorwissen haben dazu beigetragen, die dominante Grammatikorientierung in der Fremdsprachendidaktik zu relativieren. Schließlich stellen die Kognitive Psychologie und die Psycholinguistik/Kognitive Linguistik (vgl. Boers und Lindstromberg 2008) den sprachverarbeitenden Lerner unter prozessualen Aspekten heraus.

Nach dem Paradigmawechsel in der Psychologie, einer der wichtigsten Referenzwissenschaften, hin zur Kognitionswissenschaft wird Gedächtnis dynamisch gefasst und als Struktur (funktional getrennte Speicher) und konstruktiver Prozess (Ordnungen erkennen und schaffen, interaktive Gehirnhemisphären) verstanden. Lexikalisches Wissen wird demnach im mentalen Lexikon gespeichert, das die lexikalischen Einheiten der Sprache,

ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien enthält. Interlexematisch lassen sich Vernetzungen der lexikalischen Einheiten in unterschiedlichen Beziehungsnetzen wie Begriffs-, Wort-, syntagmatischen Netzen, Wortfamilien, Klang- und affektiven Netzen sowie Sachnetzen nachweisen (Kielhöfer 1994).

Intralexematisch sind die lexikalischen Einheiten als komplexe Datenstrukturen mit ihren getrennten, aber interdependenten Komponenten repräsentiert. Eine systematische Konzeption lexikalischer Kompetenz findet sich bei Nation (2001: 27), der, differenziert nach rezeptivem und produktivem Wissen, in Wissen über Form, Bedeutung und Gebrauch unterscheidet: gesprochene und geschriebene Form, Form und Bedeutung(en), Konzept und Referenten, Assoziationen/Konnotationen, grammatische Eigenschaften, Kombinierbarkeit mit anderen lexikalischen Einheiten, pragmatische Gebrauchsbedingungen.

Wortschatzerwerb ist, wie Kognitionspsychologie und Zweitspracherwerbsforschung nahelegen, ein rekursiver Prozess der Umordnung von Gedächtnisbesitz (McLaughlin 1990), und die Kenntnis einer lexikalischen Einheit ist beschreibbar als eine kontinuierliche Annäherung an eine vollständige Repräsentation im mentalen Lexikon. Wortschatzwissen kann nach Henriksen (1999) anhand der drei miteinander verbundenen Dimensionen partielles > präzises Verstehen, zunehmende intra-/interlexematische Wissensvernetzung sowie rezeptive > produktive Beherrschung operationalisiert werden. Eine vollständige Kenntnis aller Komponenten ist in der L2 – wie auch in der L1 – nicht erwartbar, sie kann als Kontinuum modelliert werden unter Einbezug von Fossilisierung, Restrukturierung des Wissensbestandes und auch Vergessen.

Das forschungsmethodologische Problem, eine solche „*depth of knowledge*“ (284) longitudinal zu bestimmen, ist ausführlich bei Schmitt (1998) nachzulesen (vgl. Read 2004 aus testtheoretischer Sicht). In vielen Studien – und im Unterricht? – wird Wortschatzerwerb vorschnell mit Kenntnis der Bedeutung von Einzelwörtern, zusammen mit ihrer gesprochenen und geschriebenen Form, gleichgesetzt.

Bei der Modellierung des mentalen Lexikons wird heute davon ausgegangen, dass Mutter- und Fremdsprache(n) interagieren und in einem flexiblen und dynamischen Speichersystem repräsentiert sind (Taylor 2005). Neue Daten werden immer mit Rückgriff auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen verarbeitet (Lutjeharms 2003). Aus den vorliegenden Erkenntnissen der Kognitiven Wissenschaft und der psycholinguistischen Forschung folgt, dass behaltensgerechte Operationen des Klassifizierens, Koordinierens, Assoziierens, die mehrkanalige, ganzheitliche kognitiv-affektive Semantisierung und die erste Sprache als Lernhilfe in die Wortschatzvermittlung einzubeziehen sind. Weitgehend selbständig Ordnungen im Wortschatz zu entdecken und zu schaffen, fördert den Ausbau des subjektiven mentalen Lexikons; und je vielfältiger eine lexikalische Einheit vernetzt ist, desto besser kann sie abgerufen werden. Selbst Wörter, die auf den ersten Blick dafür ungeeignet scheinen, lassen sich *merk-würdig* machen, indem sie mit Geschichten verknüpft und gedächtniswirksam aufgeladen werden.

3. Lexikalische Einheit

Wenn hier von lexikalischen Einheiten die Rede ist, verweist dies darauf, dass infolge der Erarbeitung großer Korpora der Wort-Begriff um die Konzeption von Mehrworteinheiten (*lexical units*, Bogaards 2001; formelhafte Sequenzen, Aguado 2002; *formulaic se-*

quences, Schmitt 2004) notwendig ergänzt werden muss. Entsprechend wird unter theoretischen und unterrichtspraktischen Perspektiven die strikte Trennung in die beiden Bereiche Grammatik und Lexik in letzter Zeit auf Basis von Prinzipien kognitiver Linguistik (vgl. Ellis 2008) zunehmend in Frage gestellt, disziplinäre Überschneidungen von grammatischer Theoriebildung, Lexikologie und Phraseologie werden unter Begriffen wie Konstruktionen (Siepmann 2007) und *Chunks* (Handwerker und Madlener 2009) diskutiert. Im Fremdsprachenunterricht sind solche Syntagmen aufgrund der traditionellen Orientierung auf das Wort ein verbreitetes Lernersprachenproblem (Lütge 2002). Lewis hat früh und radikal einen *lexical approach* (1993) postuliert, der auf „grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (vi) abzielt und explizite Grammatikvermittlung ablehnt – was seine Akzeptabilität sehr erschwert hat.

4. Semantisierung

Der Terminus Semantisierung (Bedeutungserklärung) bezeichnet in der fremdsprachendidaktischen Literatur die Erklärung lexikalischer Einheiten (Wort, Phrasem) durch den Lehrer, während die von der Kognitionspsychologie beeinflusste Zweitspracherwerbsforschung und Psycholinguistik unter dem Begriff der Semantisierung die Verarbeitung durch den Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Spricht man von Semantisierungsprozess, so wendet man sich gegen unidirektional aufgefasste Konzepte von Bedeutungsvermittlungen, die eine Input=Output-Konzeption vertreten.

Die Erstsemantisierung bekommt durch die enge Beziehung zwischen Verstehen/Behaltenseffekten und verarbeitungsgerechter Strukturierung des *Input* ihren besonderen Stellenwert in der Wortschatzvermittlung. Das Repertoire von Erklärungsverfahren umfasst nichtsprachliche und ein-/zweisprachige Verfahren (Bohn 1999). Auf Kulturspezifität und Herstellen landeskundlicher Bezüge ist dabei besonders Wert zu legen. Durch exemplarischen Verweis auf die kulturelle Markiertheit lexikalischer Einheiten soll eine kulturspezifische Begriffsbildung (Müller-Jacquier 1994) beim Lerner angeregt werden. Eigen- und fremdkulturelles Verstehen kann bewusst gemacht werden, indem landeskundlich relevante Bezüge berücksichtigt werden (Wollert 2002). Lerner sollen dazu befähigt werden, eigene Strategien zu entwickeln und Hypothesen über konventionalisierte und kontextuelle Gebundenheit von Begriffen aufzustellen (Luchtenberg 2000).

In die Empfehlungen für Erklärungsverfahren sind empirisch ermittelte Konstitutive von Semantisierungsdiskursen in Alltags- und Unterrichtskommunikation (Kompensationsstrategien, Aushandlungen, Eigensemantisierungen) und Aussagen zu Einflüssen multimodaler Kodierung (Köster 1994: 2000) noch nicht systematisch aufgenommen worden. Zur Vorbereitung auf lexikalische Notsituationen in natürlichen Kontaktsituationen sollten Lerner in die Lage versetzt werden, Erklärungen anzufordern und durchzuführen. Umschreibungstechniken (Verwendung von unscharfen Hyperonymen), Erklärungsverfahren und Gesprächsstrategien als interaktive Verfahren der Verständnissicherung sind zu üben. Dies impliziert eine Beteiligung der Lerner an der Bedeutungsaushandlung in einsprachigen Semantisierungsphasen (vgl. *engagement*, Schmitt 2008).

Die Wahl eines oder mehrerer Verfahren hängt von den Eigenschaften der lexikalischen Einheit und den konkreten Lernervoraussetzungen ab; didaktische Reflexionen der Erklärungsverfahren, Begründungen für Auswahl, Frequenz und Zuordnung zu lexikali-

schen Einheiten fehlen noch. Von den Lehrern intuitiv eingesetzte Mehrfacherklärungen scheinen in der Praxis üblich und auch sinnvoll zu sein (Köster 1994; de Florio-Hansen 1994), sie machen den unterschiedlichen Lernern Angebote, aus denen sie entsprechend ihrer Dispositionen wählen können. Angesichts der Komplexität eines zu lernenden Wortschatzes und einer Forschungslage mit fragmentierten und nicht immer eindeutigen Ergebnissen empfiehlt Schmitt (2008) allgemein, bei der Wortschatzarbeit Faktoren wie hohe Kontaktfrequenz, gerichtete Aufmerksamkeit und intensive Beschäftigung mit den lexikalischen Einheiten zu berücksichtigen.

5. Systematische Wortschatzvermittlung

Systematische Wortschatzarbeit, schon früher ein „Stiefkind“ (Neuner 1991: 77) der Forschung und Unterrichtspraxis und bis heute im Fremdsprachenunterricht stark vernachlässigt, soll inzidentellen (beiläufigen) und intentionalen Erwerb zusammenbringen, die als komplementäre Prozesse zu verstehen sind. Intentionaler Erwerb findet während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben statt, die kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf Textbasis erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit auf lexikalische Probleme gerichtet ist. Neben solcher textgebundener Kontextualisierung stehen, in ihrer Wirksamkeit in letzter Zeit hervorgehoben (vgl. Laufer 2009), dekontextualisierte sog. formfokussierende Übungen (Laufer 2005), die zielgerichtete Erweiterungen (*rich instruction*) und Wiederholungen ermöglichen.

Inzidenteller Erwerb (Lesen, Hören) führt zu rezeptiver Verfügbarkeit der Bedeutung, nur produktive Aufgaben führen zum produktiven Erwerb, haben aber auch Effekte auf den rezeptiven Erwerb (Mondria und Wiersma 2004). Forschungsergebnisse belegen, dass der rezeptive Wortschatz immer größer als der produktive ist (Webb 2008) und auch stärker zunimmt (Laufer 1998). Der flexible Abstand zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz könnte allerdings – weitergedacht – von den Erwerbsbedingungen abhängig sein: in einem DaF-Kontext wird ein umfangreicherer produktiver Wortschatz erworben, in einem DaZ-Kontext ein umfangreicherer rezeptiver – eine interessante Forschungshypothese.

5.1. Übungen

Wortschatzübungen dienen dem Erkennen und Wiedererkennen – der rezeptive Wortschatz wurde gegenüber dem produktiven stark aufgewertet (Neuner 1991) –, der Bedeutungerschließung, dem Behalten und gezielten Abrufen, dem situations- und intentionsgerechten Verwenden von unbekanntem oder bereits geübtem und gelerntem lexikalischen Einheiten. Der am meisten praktizierte Typ von Wortschatzübung ist das Memorieren ein- oder zweisprachiger, durch sprachliche Kontexte erweiterter Vokabelgleichungen. Die bekannten Nachteile dieses Listenlernens führten zu intelligenteren Übungstypen, denen sprachstrukturelle Ordnungsprinzipien zugrunde liegen oder bei denen kognitionspsychologische Prinzipien des vernetzten, mehrkanaligen und individuellen Lernprozesses berücksichtigt werden; entsprechende Übungen (Ordnen, Visualisieren und Assoziieren) ermöglichen bessere Behaltensleistungen. Bohn (1999) nimmt eine Klas-

sifizierung in rezeptive, reproduktive und produktive Übungen vor, die auf die Unterscheidung in einen Mitteilungs- und einen Verstehenswortschatz Bezug nimmt. Durch Variieren der Übungsformen (Bsp. Zuordnungs-, Substitutions-, Transformationsübungen, Sprachlernspiele) kann die Wortschatzvermittlung interessant und motivierend gestaltet werden.

5.2. Übungsmaterialien

„Anscheinend ist es immer noch so, dass [in DaF-Lehrwerken, L.K.] eine systematische Darstellung und Vermittlung des WS nicht für so notwendig angesehen wird wie eine solche im Bereich Grammatik.“ (Bohn und Schreiter 2000: 91) Eine über das häufig unzureichende Angebot in Lehrwerken hinausgehende systematische Wortschatzarbeit ermöglichen nur wenige Übungsbücher. Das schmale Angebot reicht von sprachstrukturalistisch orientierten und stärker dem Pattern-Drill verpflichteten Übungsbüchern (Bsp. Buscha und Friedrich 1996) bis hin zu onomasiologisch/thematisch geordneten Materialien für den Grundwortschatz (GER-Niveaustufen A1 bis B1: Bsp. Fandrych und Tallowitz 2002) mit auch mehrkanaliger Verarbeitung, affektiver Auseinandersetzung und eigenständigen Semantisierungsleistungen (Häublein et al. 1995). Die Übungsmaterialien beziehen sich fast ausschließlich auf den Grundstufenbereich, da hier bei Erarbeitung, Wiederholung und Erweiterung des Wortschatzes auf mehr oder weniger definierte Wortschatzumfänge Bezug genommen werden kann.

Das traditionelle, listenförmig geführte Vokabelheft ist ein „Vokabelfriedhof“ (Butzkamm 2002: 260); elf Prinzipien für Wörterhefte (*notebooks*) haben Schmitt und Schmitt bereits 1995 vorgelegt, die in der Folge auch empirisch überprüft und durch Empfehlungen stärker lehrerseitiger Steuerung adaptiert worden sind (McCrostie 2007). Themenbezogene Wörterhefte sind bereits auf der Anfängerstufe möglich, können auf Universitätsniveau beispielsweise als lernerautonome individuelle Wörterbücher geführt werden – mit dem zu berücksichtigenden Hinweis, dass nicht einmal Fremdsprachenstudierende in der Lage sind, ihre lexikalische Kompetenz selbstständig zu verbessern (de Florio-Hansen 2006).

5.3. Wiederholung und Kontrolle

In der methodischen Literatur und in den Lehrwerken wird der Aspekt der defizitären Behaltensleistungen sehr oft vernachlässigt, für die Bereiche der Systematisierung, Wiederholung und (Selbst-)Kontrolle können Bohn und Schreiter (2000) nur wenige Lehrwerke positiv herausstellen. Nach den Phasen der Präsentation und des Übens folgt gewöhnlich als Abschluss und in unmittelbarem Anschluss – wie, nach welcher Zeitspanne definiert man „Erwerb“? – die Lernerfolgskontrolle; die Wortschatzerhaltung kommt dabei oft zu kurz. Neben die Vermittlung von Lernstrategien für die aktive Gestaltung des individuellen Lernprozesses (s. u.) tritt zwangsläufig die lehrergesteuerte, variationsreich anzulegende und auf intralexematische Komponenten und Teilnetze des mentalen Lexikons zielende Wiederholung eingeführter Lexik. Die Gedächtnisleistung wird vom Typ der Wiederholung (Verarbeitungstiefe, rezeptiver – produktiver Erwerb), von den

zeitlichen Intervallen (frühe, unmittelbare Wiederholungen sind behaltenswichtiger als spätere) und der Anzahl der Wiederholungen bestimmt, die Nation (2001) im Bereich von 5–20 sieht; solche experimentell gewonnenen Daten sind nicht unreflektiert in Empfehlungen umzusetzen, belegen aber, dass es mehrere Begegnungen mit lexikalischen Einheiten geben muss.

Eine umfassende Diskussion der Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz hat bislang nur im englischsprachigen Forschungskontext stattgefunden, die einzige DaF-Monographie von Bohn (1999) verzichtet auf die unterrichtliche Phase der Lernerfolgskontrolle (Testen und Prüfen). Aguado (2004) verdeutlicht, dass die Gründe hierfür in der Komplexität des Konstrukts Wortschatz und den damit einhergehenden testmethodischen Problemen (Bsp. *discrete-point* vs. *task-based*; Diskussion bei Read 2000) liegen. Sie plädiert für eine Kombination von Einzelverfahren unter Einschluss lernerorientierter Selbsteinschätzungs-Skalen.

6. Lernerorientierung

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der gesteuerte Spracherwerbskontext beim lexikalischen Lernen nur eine eher unbedeutende Rolle spielt – relativ wenige lexikalische Einheiten werden pro Unterrichtseinheit präsentiert und geübt –, bekommt die Forderung nach Lernerorientierung des Fremdsprachenunterrichts, mit den Stichworten Maximierung des *Inputs*, selbstgesteuertes Lernen und eigenständiges Weiterlernen, ihre spezielle Berechtigung gerade im Bereich der Wortschatzvermittlung. Die Lehrenden haben die Aufgabe, zum autonomen Lernen hinzuführen; sprachliche Erscheinungen sind bewusst zu machen und Einsicht in Lernprozesse zu fördern, angemessene Lernstrategien sind anzubieten, um den Prozess des individuellen Sprachenlernens zu unterstützen.

6.1. Lernstrategien

Zum empirisch abgesicherten Repertoire der Mnemotechniken gehören die wieder ernstgenommenen Eselsbrücken, mentale Bilder und *Mindmaps* (Sperber 1989). Das Inferieren der Bedeutung lexikalischer Einheiten aus dem schriftlichen/mündlichen Kontext ist eine weitere effektive Strategie mit positiven Auswirkungen auf das Behalten, deren einzelne Schritte allerdings den Lernern vermittelt werden sollten (Schmitt 2008; vgl. Walters 2004). Die vielen damit einhergehenden Überlegungen – muss der Text zu 95 % bekannt sein, können nur Fortgeschrittene von dieser Strategie profitieren, wie viele Begegnungen sind notwendig, wie müssen Kontexte aufgebaut sein, wie steuert man wiederholte Begegnungen mit lexikalischen Einheiten? (Nation 2001, Kap. 7) – sind noch nicht abschließend beantwortet. Diese Form inzidentellen Erwerbs ist weiter, so Laufer (2005), immer um Verfahren aufmerksamkeitssteuernden intentionalen Lernens zu ergänzen – und sei es das Nachschlagen im Wörterbuch. Damit einher geht eine Strategie der Bedeutungerschließung aufgrund des potentiellen Wortschatzes. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, über die gelernten lexikalischen Einheiten hinaus unbekannte Wörter unter Ausnutzung des Sprachwissens inferieren zu können. Der potentielle Wortschatz umfasst

interlinguale Parallelen (Internationalismen, Kognate) und intralinguale morphologische und strukturelle Parallelen (Wortbildung).

Zu komplexeren Lernstrategien (Überblick bei Gu 2003) liegen mehrere empirische Studien vor, die ihre Effektivität nachweisen. Neveling (2004) kann zeigen, dass Wörternetze eine behaltenseffektive Lernstrategie darstellen. Stork (2003) untersucht die Wirksamkeit der „Vokabellernstrategien“ Auswendiglernen, Visualisierung der Wortbedeutung, Ausführung von Bewegungen sowie Schlüsselwortmethode und empfiehlt, sprachlernerfahrenen Erwachsenen das letztgenannte Verfahren anzubieten; in seinem Forschungsüberblick konstatiert Ecke (2004) allerdings, dass nach „30 Jahren intensiver Forschung zum Potenzial der SW-Methode“ (224) immer noch aussagekräftige Untersuchungen in unterrichtlichen Kontexten fehlen, was (auch) die Zurückhaltung der Praxis erklären könnte. Gemeinsam ist den Studien, dass sie auf Vermittlung und Training durch Lehrende drängen und Lernbewusstsein als Bedingung für Lernerautonomie (Neuner-Anfindsen 2005) formulieren.

6.2. Lernerwörterbücher und Minima

Wenn Lernerautonomie, die möglichst eigenständige Aneignung der Fremdsprache und unabhängige Informationsbeschaffung, ein zentrales Element und Ziel der L2-Didaktik ist, dann bekommt die Arbeit mit Lernerwörterbüchern einen besonderen Stellenwert. Das Nachschlagen wird als Lernstrategie in empirischen Studien und Praxisempfehlungen übereinstimmend positiv bewertet. Die empirische Wörterbuchbenutzungsforschung hat aber gezeigt, dass Lerner nicht in der Lage sind, das Wörterbuch als Hilfsmittel beim Lernen einer Fremdsprache effektiv zu nutzen (Tono 2001). Wörterbucharbeit sollte immer integraler Bestandteil der Wortschatzarbeit sein; einmal, um lexikalische Probleme bei Texterschließung und Textproduktion mit Hilfe eines einsprachigen Lernerwörterbuchs wie des zu seiner Zeit in Deutschland völlig neuartigen *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (Götz, Haensch und Wellmann 1993; im Jahr 2010 befinden sich insgesamt 11 Lernerwörterbücher auf dem Markt) lösen zu können; Übungsanregungen stehen bereit (Bsp. Schaefer 2000). Zum anderen kann es auch als Lernwörterbuch eingesetzt werden, das aufgrund der internen Struktur der Einträge, der vielfachen Vernetzung und der onomasiologischen Anreicherung ein reiches Informationspotential bietet (Lü 2007) und systematische Wortschatzarbeit unterstützt.

Aufgrund lernerorientierter Überlegungen – Auswahlkriterien sind Brauchbarkeit, Verstehbarkeit und Lernbarkeit (Neuner 1991) – und angesichts veralteter und methodisch fragwürdiger Grundwortschatzsammlungen (Schnörch 2002) war ein allgemeinverbindlicher, traditionell frequenzdeterminierter Grundwortschatz nicht mehr zu rechtfertigen. Die Entwicklungen der Korpuslinguistik ermöglichen es aber jetzt, die Diskussion um Minima (Tschirner 2005) und um den systematischen Einsatz von Korpusdaten (Bsp. mündliche Sprache) in DaF/DaZ voranzutreiben.

7. Literatur in Auswahl

Aguado, Karin

2002 Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37: 27–49.

- Aguado, Karin
2004 Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 231–250.
- Bahns, Jens
2004 Was gibt's Neues in der Wortschatzdidaktik? *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 192–212.
- Boers, Frank und Seth Lindstromberg (Hg.)
2008 *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bogaards, Paul
2001 Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 321–343.
- Bohn, Rainer
1999 *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer und Ina Schreiter
2000 Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. *Germanistische Linguistik* 155–156: 57–98.
- Buscha, Annerose und Kirsten Friedrich
1996 *Deutsches Übungsbuch. Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Butzkamm, Wolfgang
2002 *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3. Auflage. Tübingen: Francke.
- de Florio-Hansen, Inez
1994 *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- de Florio-Hansen, Inez
2006 Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. In: Dirk Siepmann (Hg.), *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*, 145–191. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ecke, Peter
2004 Die Schlüsselwort-Mnemonik für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb: Zum Stand der Forschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 213–230.
- Eckerth, Johannes, Karen Schramm und Erwin Tschirner
2009 Review of recent research (2002–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part1). *Language Teaching* 42: 41–66.
- Ellis, Nick C.
2008 Phraseology. The periphery and the heart of language. In: Fanny Meunier und Sylviane Granger (Hg.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, 1–13. Amsterdam: John Benjamins.
- Fandrych, Christian und Ulrike Tallowitz
2002 *Sage und schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln*. Stuttgart: Ernst Klett International.
- Götz, Dieter, Günther Haensch und Hans Wellmann (Hg.)
2003 *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. Neubearbeitung. Berlin: Langenscheidt (1993).
- Gu, Peter Yongqi
2003 Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 7(2): 1–25 (Online).
- Handwerker, Brigitte und Karin Madlener
2009 *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Häublein, Gernot, Martin Müller, Paul Rusch und Lukas Wertenschlag
1995 *Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Henriksen, Birgit
1999 Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 303–317.
- Kielhöfer, Bernd
1994 Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen* 47: 211–220.
- Knapp-Potthoff, Annelie
2000 Vokabeln im Kopf. In: Claudia Riemer (Hg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*, 293–307. Tübingen: Narr.
- Köster, Lutz
1994 *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Köster, Lutz
2000 Wort-Erklärungen und Semantisierungsprozesse. *Germanistische Linguistik* 155–156: 195–208.
- Kühn, Peter (Hg.)
2000 *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. (Themenheft von *Germanistische Linguistik* 155–156).
- Laufer, Batia
1998 The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics* 19: 255–271.
- Laufer, Batia
2005 Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook* 5: 223–250.
- Laufer, Batia
2009 Second language vocabulary acquisition from language input and form-focused activities. *Language Teaching* 42: 341–354.
- Lewis, Michael
1993 *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Luchtenberg, Sigrid
2000 Interkulturelle Wortschatzarbeit. *Germanistische Linguistik* 155–156: 223–248.
- Lü, Tianshu
2007 *Pädagogische Lexikographie. Monolinguale und bilingualisierte Lernerwörterbücher zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache*. Göttingen: Cuvillier.
- Lütge, Christiane
2002 *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. Ein Lernaltersproblem*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lutjeharms, Madeline
2003 Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2/3): 1–12 (Online).
- McCrostie, James
2007 Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal* 61: 246–255.
- McLaughlin, Barry
1990 Restructuring. *Applied Linguistics* 11: 113–128.
- Mondria, Jan-Arjen und Boukje Wiersma
2004 Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? In: Paul Bogaards und Batia Laufer (Hg.), *Vocabulary in a second language. Selection, acquisition, and testing*, 79–100. Amsterdam: John Benjamins.

- Nation, I.S.P.
2001 *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich
1994 *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard
1991 Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. *Deutsch als Fremdsprache* 28: 76–83.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie
2005 *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in DaF*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neveling, Christiane
2004 *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Ott, Margarete
1997 *Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Peleki, Eleni
2008 *Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*. München: Meidenbauer.
- Read, John
2000 *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Read, John
2004 Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In: Paul Bogaards und Batia Laufer (Hg.), *Vocabulary in a second language. Selection, acquisition, and testing*, 209–227. Amsterdam: John Benjamins.
- Schaeder, Burkhard
2000 Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Germanistische Linguistik* 155–156: 249–280
- Schmidt, Claudia
2002 Wörter lernen in der Fremdsprache. Das Lexikon im ungesteuerten und gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Jürgen Dittmann und Claudia Schmidt (Hg.), *Über Wörter. Grundkurs Linguistik*, 335–357. Freiburg: Rombach.
- Schmitt, Norbert
1998 Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language Learning* 48: 281–317.
- Schmitt, Norbert
2000 *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert (Hg.)
2004 *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, Norbert
2008 Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12: 329–363.
- Schmitt, Norbert und Diane Schmitt
1995 Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal* 49: 133–143.
- Schnörch, Ulrich
2002 *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung*. Tübingen: Narr.
- Siepmann, Dirk
2007 Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46: 59–80.

- Sperber, Horst G.
 1989 *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: iudicium.
- Stork, Antje
 2003 *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Taylor, Insup
 2005 The mental lexicon: The situation with regard to multilingualism. In: Alan D. Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job und Peter Rolf Lutzeier (Hg.), *Lexikologie. Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies, 1773–1781*. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 21.2). Berlin: Walter de Gruyter.
- Thornbury, Scott
 2002 *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education.
- Tono, Yukio
 2001 *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning*. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirner, Erwin (Koord.)
 2004 *Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen*. (Themenband von *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33).
- Tschirner, Erwin
 2005 Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In: Antje Heine, Mathilde Hennig und Erwin Tschirner (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag*, 133–149. München: iudicium.
- Walters, JoDee
 2004 Teaching the use of context to infer meaning: a longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching* 37: 243–252.
- Webb, Stuart
 2008 Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 30: 79–95.
- Wollert, Mattheus
 2002 *Gleiche Wörter – andere Welten. Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Grundwortschatzbereich. Empirisch basierte Untersuchungen zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Südkorea*. München: iudicium.
- Zimmerman, Cheryl Boyd
 1997 Historical trends in second language vocabulary instruction. In: James Coady and Thomas Huckin (Hg.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*, 5–19. Cambridge: Cambridge University Press.

Lutz Köster, Bielefeld (Deutschland)

114. Textarbeit

1. Textarbeit
2. Texte im Fremdsprachenunterricht
3. Textarbeit im Fremdsprachenunterricht
4. Literatur in Auswahl

1. Textarbeit

Mit dem Begriff *Textarbeit* ist grundsätzlich die rezeptive und produktive Arbeit mit Texten im Lehr- und Lernkontext des Sprachunterrichts gemeint, wobei zumindest zwei verschiedene Verwendungsweisen des Begriffs zu unterscheiden sind. Die ursprünglich stark literaturdidaktische Prägung des Begriffs macht aktuell einem breiteren Verständnis Platz, das schon in Piephos Definition zu Anfang der 1990er Jahre anklingt: „Textarbeit (= Arbeit an, mit und nach Texten)“ (Piepho 1990: 4). Diese Perspektive kommt auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) zum Ausdruck, wenn die „Verarbeitung von gesprochenen oder geschriebenen Texten (durch Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung)“ als zentraler Bestandteil kommunikativer Sprachaktivitäten schlechthin beschrieben wird (Europarat 2001: 26). Dieser weiten Definition, die Textarbeit auf allen Kompetenzniveaus situiert und Lehrbuchtexte, schriftliche Übungen ebenso wie die Arbeit mit Sachtexten und literarischen Texten umfasst, steht eine engere gegenüber, die sich vorwiegend auf den Umgang mit „komplexen längeren Texten insbesondere im Fortgeschrittenenbereich“ (Krumm und Mummert 2001: 942) bezieht. Charakteristisch für diese Verwendungsweise ist, dass literarische Texte und Fragen des Leseverstehens eine zentrale Rolle spielen. Dieser Artikel legt die breite Perspektive auf Textarbeit zugrunde, die jede sprachdidaktisch begründete mündliche und schriftliche Arbeit mit Texten in sprachlicher wie inhaltlicher Hinsicht umfasst und daher in erster Linie den gesteuerten Spracherwerb im Blick hat.

Der Begriff *Text* umfasst im Sprachgebrauch der Fremdsprachendidaktik grundsätzlich schriftliche und mündliche Texte. Dieses Textverständnis gilt auch in diesem Artikel, wobei jedoch die Arbeit mit schriftlichen Texten im Vordergrund steht, was der Schwerpunktsetzung der Fachliteratur zu Textarbeit entspricht.

2. Texte im Fremdsprachenunterricht

Texte sind seit je Grundlage des Sprachenlernens. Im frühen Europa handelt es sich zunächst um Grammatiken, die eine von Donat und Priscian begründete Tradition für das Erlernen von Fremdsprachen fortschreiben und zusammen mit den *Hermeneumata*, beispielhaften Lehrer-Schüler Dialogen, das Erlernen des Lateinischen prägen. Für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache sind jedoch die oberitalienischen Sprachbücher im 15. Jahrhundert (Glück 2002: 418–432) und die vielsprachigen Wortschatzsammlungen und Gesprächsbücher des 16. Jahrhunderts (vgl. Hüllen 2005: Kap. 4.2) bedeutender, die in ihrer Orientierung an Erfordernissen der Kommunikation in mehrsprachigen Alltagssituationen durchaus moderne Züge tragen (vgl. Art. 5 und 9). Mit der Institutionali-

sierung des schulischen Fremdsprachenunterrichts im neuhumanistischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts erhält das Modell des Lateinunterrichts den Vorzug, in dem Texte in Form von speziell für den Sprachunterricht verfassten Lehrbuchtexten verwendet werden, die dem Ziel der Illustration und Anwendung grammatikalischen Wissens dienen (Hüllen 2005: Abschnitt III). Ziel des Sprachunterrichts ist sprachliches Wissen und eine auf einen Kanon literarischer Texte ausgerichtete Lesekompetenz (Weller 2003: 410–412). Die Reformbewegungen, für die Wilhelm Viëtors Schrift *Der Sprachunterricht muß umkehren!* beispielhaft steht (Viëtor 1882), zeigen, dass die Frage, wozu Sprachen gelernt werden, einen entscheidenden Einfluss auf die als relevant befundenen Texte hat.

Dies wird in der Umbruchszeit im Rahmen der kommunikativ-pragmatischen Wende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts im Bereich der Textarbeit besonders brisant. Die neu entstandene Textlinguistik (vgl. Art. 27) geht von einem breiten Textbegriff aus und beschreibt das Phänomen unter Einbezug des Verwendungskontextes (vgl. zusammenfassend: Adamzik 2004: 47–48). Die Textsortenlinguistik rückt die Vielfalt textueller Erscheinungsformen ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und hebt deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht hervor (vgl. zur gegenwärtigen Situation: Adamzik und Krause 2009; vgl. auch Art. 28). Die Fremdsprachendidaktik vollzieht parallel dazu und teilweise im Dialog mit der Linguistik eine Neubewertung der Texte und Textsorten, die für die Textarbeit relevant sind. Im Zusammenhang mit dem Postulat, dass kommunikative Kompetenz das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts darstellen solle (Piepho 1974), erhält dieses erweiterte Textverständnis eine sprachdidaktische Perspektivierung. Die Textauswahl wird bestimmt von den Unterrichtszielen, die sich an kommunikativen Sprachfunktionen und den Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Stand hier zunächst die Arbeit mit mündlichen Texten im Vordergrund, ist seit den 1990er Jahren wieder ein verstärktes Interesse an schriftlichen Texten festzustellen (vgl. die Beiträge in Bausch, Christ und Krumm 1991).

Neben der Öffnung für eine breite Vielfalt an Texten ist die Problematisierung von speziell für den Unterricht erstellten Texten für diese Wende charakteristisch, die sich in der Forderung nach der *Authentizität* der verwendeten Texte niederschlägt: „Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und –anwendung im Leben möglichst annähern.“ (Edelhoff 1985: 7) Dieser Anspruch ist auch in aktuellen methodisch-didaktischen Zugängen von Bedeutung, z. B. wenn etwa „authentische Materialien“ im Konstruktivismus eingefordert werden (Wolff 2002: 9) oder Neuner in der Mehrsprachigkeitsdidaktik authentische Texte als wesentliches Element einer neuen „Textorientierung“ sieht, zu der aus seiner Sicht allerdings auch „synthetische“ Texte, d. h. zu Unterrichtszwecken erstellte Paralleltexte in verschiedenen Sprachen, zählen (Neuner 2006: 144). Diese Abkehr von der ursprünglichen Forderung, dass ausschließlich authentische Texte im Unterricht zum Einsatz kommen sollten, entspricht der zunehmenden Orientierung der fremdsprachendidaktischen Texttheorie an der Sprachlehr- und lernforschung, die darin resultiert, dass „dem Umgang mit Texten das Hauptaugenmerk“ geschenkt wird (Christ 2001: 84). Authentizität wird heute also stärker als Charakteristikum des unterrichtlichen Handlungszusammenhangs verstanden, der aus der Perspektive der Bedürfnisse der Lernenden lebensnah und damit authentisch sein soll.

Für die Auswahl von Texten für den Unterricht sind gegenwärtig die aus der Lerner- und Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts abgeleiteten Lernziele ausschlaggebend. Die Diskussion um Bildungsstandards zeigt, dass dies zu einer Infragestel-

lung der dominanten Rolle literarischer Texte im höheren Schulwesen führt. Im GeR wird die „ästhetische Sprachverwendung“ als ein „traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekt des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität“ bezeichnet (Europarat 2001: 61–62), dessen Darstellung allerdings knapp ausfällt. Literarische Texte werden in Dokumenten zu Bildungsstandards als Teil „eines breiten Spektrums von Texttypen“ gesehen, wie Christ (2006: 61) mit Verweis auf relevante Dokumente des Sekretariats der ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland festhält. Diese Einschätzung zeigt sich auch in einem im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erstellten Bericht *Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf Sekundarstufe II: Der Bereich „Literatur, Kultur und Landeskunde – Persönlichkeitsbildung, Auseinandersetzung mit kulturhistorischen, ästhetischen und emotionalen Dimensionen der fremdsprachigen Welt, kritischer Umgang mit literarischen Texten und der Spezifik der fiktionalen Genres“* ist eine Schlüsselkompetenz unter anderen (EDK 2007: 16). Festzuhalten ist, dass die Rolle literarischer Texte „in der Wissenschaft umstrittener [ist] als in der Schulpraxis“ (Christ 2006: 60), literarische Texte behaupten ihren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht und finden schon im frühen Fremdsprachenunterricht in spielerischen Formen des Sprachenlernens Verwendung. Im fortgeschrittenen Bereich der Sekundarstufe II sind sie heute zusammen mit komplexen Sach- und Fachtexten Teil eines Textsortenspektrums, das ästhetische Sprachverwendung ebenso wie die Kommunikation in Beruf und Alltag repräsentiert.

3. Textarbeit im Fremdsprachenunterricht

3.1. Textarbeit und Textkompetenz

Textarbeit im Fremdsprachenunterricht erfolgt nicht voraussetzungslos; sie schließt an spezifische Lehr- und Lernkulturen an, die den Unterricht in der L1 oder der dominanten Bildungssprache kennzeichnen und Teil der Lernbiografie der Lernenden sind. Lernende bringen daher Wissen und Erfahrungen in den Fremdsprachenunterricht mit. Für die Textarbeit, in der schriftliche Texte im Mittelpunkt stehen, spielt daher *Textkompetenz* eine wichtige Rolle: Lernende müssen in der Lage sein zu lesen, zu schreiben und diese Aktivitäten gewinnbringend in ihren Lernprozess zu integrieren.

In der Leseforschung besteht Konsens darüber, dass bei hoher Lesekompetenz die automatisierte Verarbeitung im Erkennen von Wörtern und Satzstrukturen, im Zugriff auf das Sprach- und Weltwissen und in der Sinnherstellung vorwiegt; die bewusste Anwendung von Lesestrategien, etwa der Hypothesenbildung zu Wortbedeutungen, ist eher für beginnende Leser, für Leser mit geringer Sachkompetenz oder Leser in Fremdsprachen mit niedriger Sprachkompetenz charakteristisch. Dies bedeutet, dass auch Leser mit hoher Sprachkompetenz bewusst auf Lesestrategien zurückgreifen, wenn sie z. B. komplexe Texte in einem neuen Sachbereich lesen. Entscheidend ist hier jedoch, dass Lesen in der Fremdsprache eine literale Praxis darstellt, die auf die Lesesozialisierung in der L1 zurückgreift, aber durchaus auch das Lesen in der L1 verändern kann (vgl. Ehlers 2006: 32–33; vgl. auch Art. 108).

Beim Lesen in der Schule geht es vorrangig um Wissenserwerb. Textkompetenz befähigt dazu, „Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in

Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (Portmann-Tselikas 2005: 2). Textkompetenz ist daher zentral für das Lernen anhand von Texten, wobei die Textarbeit mit Sachtexten andere Schwerpunkte setzt als die Arbeit mit literarischen Texten. Die interaktive und produktive Verarbeitung von Texten dient dem Informationsgewinn oder eröffnet Wege zu persönlichen und (inter)kulturellen Erfahrungen (s. dazu bes. Art 124).

Schließlich ist Textkompetenz Teil einer kulturell geprägten *Sprachlernkompetenz*. Lernende müssen in der Lage sein, Texte im Rahmen kommunikativen Handelns als Sprachlerngelegenheiten zu nützen, d. h. diese sinnvoll in ihren Lernprozess zu integrieren. Der kompetente Umgang mit verschiedenen Formen des Lernens wird im GeR als Teil des *savoir apprendre* beschrieben. Es handelt sich um Lerntechniken, für die „die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen“ zentral ist (Europarat 2001: 109). Dieses *savoir apprendre* ist jedoch kulturell geprägt, wie die Forschung zur interkulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts zeigt. Die im GeR beschriebenen Lerntechniken setzen eine Vertrautheit mit Verfahrensweisen des autonomen Lernens voraus, die in vielen Lernkulturen gar nicht existieren. Auch scheinbar einfache Arbeitsaufgaben wie das Ergänzen eines Lückentexts setzen voraus, dass Lernende den Sinn dieser schriftlichen Textarbeit sehen, was bei Lernenden, für die Lernen Imitieren und Memorisieren bedeutet, nicht selbstverständlich ist. Die Praxis der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht erfordert daher eine Reflexion darüber, welches *savoir apprendre* als selbstverständlich vorausgesetzt und als erfolgreich angesehen wird.

3.2. Kontexte der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht

3.2.1. Fokus: Fertigkeitenbezogene Textarbeit

Die vier Fertigkeiten, denen im GeR die *Interaktion* und der spezifische Kontext der *Sprachmittlung* hinzugefügt werden (Europarat 2001: 25–26), sind zunächst als solche Gegenstand der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht (vgl. Art. 106). Für rezeptive wie produktive Fertigkeiten gilt, dass der Prozesscharakter dieser sprachlichen Aktivitäten für die Didaktik eine sequenzielle Anlage von Übungsformen nahelegt. Aktivitäten, die Textarbeit vorbereiten, diese während der Verarbeitung steuern und das Ergebnis sichern, sind didaktisch sinnvoll, wie die Darstellung im *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* an vielen Beispielen zeigt (Häussermann und Piepho 1996: Kap. 8–10). Dabei sind diese Übungsabfolgen keineswegs linear zu verstehen, wie die in Abschnitt 3.2.3 erwähnten integrierenden Formen der Textarbeit verdeutlichen, in denen der interaktive Charakter der Spracharbeit eindeutig im Vordergrund steht (vgl. für eine ausführlichere Darstellung der auf einzelne Fertigkeiten bezogenen Aufgabenstellungen und Übungsformen Art. 107–110).

3.2.2. Fokus: Textarbeit mit literarischen Texten

Eine besondere Stellung nehmen im Bereich der Textarbeit die literarischen Texte ein. In der Fachliteratur wird hier zunächst einmal auf die literaturspezifischen Bedingungen

der Sinnkonstruktion verwiesen und im Sinne rezeptionsästhetischer Ansätze die Rolle des Lesers hervorgehoben (vgl. Art. 170). Für die Textarbeit sind Arbeitsformen relevant, die der Reflexion des Leseprozesses dienen und subjektives Verstehen mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte in Beziehung setzen. Das *Interpretationsgespräch* dient „als wichtigste Form der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur“ der aktiven und kooperativen Sinnerschließung, die wiederum „Anreize für selbstständige literarische Sprachproduktion“ (Glaap und Rück 2003: 137) bieten kann.

Diese aktive und kreative Verarbeitung literarischer Texte ist ein zweiter Bereich der Textarbeit, der die Kontinuität zwischen rezeptiven und produktiven Sprachaktivitäten unterstreicht. Die subjektive Reaktion auf Texte, die um- oder weitergeschrieben oder als Modelle imitiert oder spielerisch verändert werden, bietet die Möglichkeit affektiven und emotionalen Faktoren im Fremdsprachenunterricht Raum zu schaffen (vgl. dazu Mummert 1989 und Art. 176).

Formen der Textarbeit, die interkulturelle und landeskundliche Dimensionen in den Mittelpunkt stellen, sind ein dritter Schwerpunkt in der Arbeit mit literarischen Texten (vgl. dazu Art. 173).

3.2.3. Fokus: Textarbeit als Integration von Fertigkeiten

„Textarbeit heißt immer, vom Verstehen zur eigenen Produktion überzugehen,“ schreibt Krumm (1990: 23) und betont damit, dass Fertigkeiten im Sprachunterricht häufig aufeinander bezogen sind. In der Fremdsprachendidaktik stehen gegenwärtig Ansätze im Mittelpunkt der Diskussion, die Textarbeit als Bestandteil eines übergeordneten methodisch-didaktischen Handlungszusammenhangs auffassen und sprachliche Fertigkeiten nicht isoliert, sondern integriert betrachten (vgl. dazu Fandrych und Thonhauser 2008).

Besonders deutlich wird dies im aufgabenorientierten Unterricht, der authentische kommunikative Aufgaben zum zentralen Steuerungselement des Unterrichtsgeschehens werden lässt. Lehrende und Lernende handeln mit einem gemeinsamen Ziel und treffen Entscheidungen darüber, welche Sprachaktivitäten nötig sind, um dieses Ziel zu erreichen. Die kooperative oder individuelle Verarbeitung von Texten legt in diesem Zusammenhang einen integrierten Umgang mit den sprachlichen Fertigkeiten nahe. Bei komplexen Aufgaben wie z. B. der Vorbereitung auf eine Debatte zu einem gesellschaftlichen Thema mit Hilfe verschiedenster Textsorten, die für den Einsatz in einer Diskussion aufbereitet, umgearbeitet und adaptiert werden, ist dies offensichtlich. Aber auch die Aufgabe, ein persönliches Lernjournal zu führen, bezieht Lesen und Schreiben aufeinander, indem Wörterbücher benutzt, vielleicht modellhafte Lösungen konsultiert und mit anderen diskutiert, eine Fernsehsendung kommentiert oder ein literarischer Text, der eine relevante Erfahrung thematisiert, verarbeitet wird.

Zu den zentralen Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik gehört die Inhalts- und Textorientierung integrierter Curricula. Das Potential des lernerzentrierten autonomen Lernens anhand von Texten wird hervorgehoben, das auch in anderen Sprach- oder Sachfächern relevant ist. In der Tertiärsprachendidaktik (vgl. dazu auch Art. 91) ist die Lesefähigkeit der Ausgangspunkt des Lernens: „Textarbeit – vor allem aber die Arbeit mit Lesetexten – hat deshalb von Anfang an einen wichtigen Platz im Tertiärsprachenunterricht“ (Neuner 2006: 143). Lernende kommen von der Rezeption zur Produktion und müssen in der Lage sein, Sprachverwandtschaft zu reflektieren und für den Lernpro-

zess zu nutzen. Schließlich wird im bilingualen Sachfachunterricht, der vielfach der Mehrsprachigkeitsdidaktik zugeordnet wird, die „enge Verknüpfung von Sprach- und Textarbeit“ (Krechel 1999: 3) hervorgehoben, wobei hier unter Textarbeit die für das jeweilige Fach spezifischen Formen der Textverarbeitung zu verstehen sind.

4. Literatur in Auswahl

- Adamzik, Kirsten
 2004 *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Narr.
- Adamzik, Kirsten und Wolf-Dieter Krause (Hg.)
 2009 *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
 1991 *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer.
- Christ, Herbert
 2001 Texte von innen und Texte von außen oder: was geschieht mit Texten im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess? In: Georg Fehrmann und Erwein Klein (Hg.), *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*, 69–88. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Edelhoff, Christoph (Hg.)
 1985 *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Ismaning: Hueber.
- EDK (Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)
 2007 *Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Bericht zuhanden der EDK (22. 8. 2007)*. URL: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/bericht_d.pdf (4. 1. 2009).
- Ehlers, Swantje
 2006 Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia* 3–4: 31–38.
- Europarat
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. v. J. Quetz. Berlin/München: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian und Ingo Thonhauser (Hg.)
 2008 *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens.
- Glaap, Albert-Reiner und Heribert Rück
 2003 Literarisches Curriculum. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 133–138. 4. Vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Glück, Helmut
 2002 *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Häussermann, Ulrich und Hans-Eberhard Piepho
 1996 *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Hüllen, Werner
 2005 *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Schmidt.
- Krechel, Hans-Ludwig.
 1999 Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4(2). URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/krechel1.htm> (4. 1. 2009).

Krumm, Hans-Jürgen und Ingrid Mummert

- 2001 Textarbeit. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 942–955. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

Krumm, Hans-Jürgen

- 1990 Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. *Fremdsprache Deutsch 2*: 20–23.

Mummert, Ingrid

- 1989 *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Klett.

Neuner, Gerhard

- 2006 Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*, 135–146. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Piepho, Hans-Eberhard

- 1974 *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Piepho, Hans-Eberhard

- 1990 Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch 2*: 4–9.

Portmann-Tselikas, Paul R.

- 2005 Was ist Textkompetenz? URL: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> (gesehen: 4. 1. 2009).

Viëtor, Wilhelm

- 1882 Der Sprachunterricht muß umkehren! Abgedruckt in: Werner Hüllen (Hg.),
1979 *Didaktik des Englischunterrichts*, 9–31. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Weller, Franz Rudolf

- 2003 Lesebücher, Lektüren, Textsammlungen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 409–412. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.

Wolff, Dieter

- 2002 Fremdsprachenlernen als Konstruktion. *Babylonia 2*: 7–14.

Ingo Thonhauser, Genf (Schweiz)

115. Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

1. Problemstellung
2. Begriffsklärung
3. Die Rolle des Übersetzens und des Sprachmittels im Fremdsprachenunterricht
4. Übungen zum Sprachmitteln in fremdsprachlichen Lehrwerken
5. Deutschunterricht und Sprachmitteln
6. Literatur in Auswahl

1. Problemstellung

Die Rolle des Übersetzens und Sprachmittels ist in der Fremdsprachendidaktik lange Zeit intensiv und kontrovers diskutiert worden. Für Deutsch als Fremdsprache spielt diese Diskussion eine deutlich geringere Rolle. Dies mag damit zusammenhängen, dass ein erheblicher Teil der Argumentation sprachübergreifend angelegt war und ist; zwar steht die Zielsprache Deutsch fest, aber die Mutter- bzw. Umgebungssprachen weisen ein dermaßen breites Spektrum auf, dass es schwierig erscheint, sich dem Übersetzen und seinem möglichen Nutzen für den Deutscherwerb – zumindest aus deutscher Perspektive – zuzuwenden. Dies ist umso erstaunlicher, als ein erheblicher Teil des Deutschstudiums in nichtdeutschsprachigen Ländern übersetzungsbezogene Anteile enthält, die entweder explizit als solche ausgewiesen oder aber implizit in die sprachpraktische Ausbildung integriert werden. Im Folgenden wird deshalb ein Teil der Argumentation stärker auf die Bedürfnisse von Fremdsprachenunterricht und seinen Teilnehmern insgesamt zielen; erst gegen Ende rückt der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in seiner Spezifik stärker in den Mittelpunkt.

2. Begriffsklärung

In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird Übersetzen bzw. Sprachmitteln nicht selten als fünfte Fertigkeit neben Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen erwähnt; im Gegensatz zu den anderen Fertigkeiten existiert mit der Übersetzungswissenschaft allerdings eine eigene wissenschaftliche Disziplin, die sich dem Ziel verschrieben hat, Übersetzen und Übersetzungen sowie Dolmetschen zu erforschen, um damit dem professionellen Übersetzer bzw. Dolmetscher begründete Hilfestellungen für die Überführung eines Ausgangs- in einen adäquaten Zielsprachentext zu geben. Häufig wird in diesem Zusammenhang von der Translation als dem übergeordneten Begriff ausgegangen, der Übersetzen und Dolmetschen konzeptuell zusammenfasst, aber gleichzeitig bedeutet, dass diese beiden Realisierungsformen unterschiedlichen Kriterien und Abläufen folgen. In diesem Verständnis bezieht sich Übersetzen immer auf Texte. Damit setzt sich die Übersetzungswissenschaft deutlich von fremdsprachendidaktischen Auffassungen ab, wonach sich bereits die Übertragung von einzelnen, nicht selten isolierten und kontextlo-

sen Sätzen als Übersetzen bezeichnen ließe. Nicht zuletzt mit diesem Argument wird seitens der Übersetzungswissenschaft vielfach die Auffassung vertreten, dass Übersetzen als Fertigkeit so komplex sei, dass es im Fremdsprachenunterricht gar nicht vorkommen könne. Trotz der bisweilen unterschiedlichen Auffassungen können Übersetzungswissenschaft und -didaktik von fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen für die Ausbildung von Übersetzern profitieren (vgl. Königs 1994; Kautz 2000).

Bevor sich in der Übersetzungswissenschaft der Terminus *Translation* als Oberbegriff durchgesetzt hatte, fand sich auch der Begriff der *Sprachmittlung* als Oberbegriff mit eben diesen Bedeutungen. Im Gegensatz zu übersetzungswissenschaftlichen Arbeiten, die bisweilen noch mit diesem Begriff arbeiten, hat sich insbesondere in den letzten Jahren im Kontext der Fremdsprachendidaktik eine andere begriffliche Füllung für *Sprachmittlung* durchzusetzen begonnen: Damit wird nämlich die Übertragung von Inhalten von der Ausgangs- in die Zielsprache bezeichnet, wobei die Form keine konstitutive Rolle mehr innehat. Die Formbezogenheit, die in der Übersetzungswissenschaft mit guten Gründen ein wesentliches Kriterium für die Angemessenheit einer Übersetzung darstellt, entfällt im *Sprachmitteln* zugunsten der Inhaltskonstanz weitgehend. Man kann mit Fug und Recht bedauern, dass damit ein in der Übersetzungswissenschaft durchaus akzeptierter Begriff mit einer bestimmten allseits konnotierten Bedeutung mit neuem Inhalt gefüllt wird. Wo immer man also im fremdsprachendidaktischen Kontext auf den Begriff der Sprachmittlung stößt, ist grundsätzlich die Frage zu klären, was denn genau damit gemeint ist. In den Kontext dieser begrifflichen Ungereimtheiten gehört auch, dass mancherorts der Begriff *Mediation* für Sprachmittlung verwendet wird; dabei ist der Terminus bereits anderwärtig besetzt und bezeichnet die Konfliktbearbeitung. Vor diesem Hintergrund scheint es dringend geraten, den Terminus *Mediation* nicht im Kontext der Sprachmittlung zu benutzen.

Terminologisch gilt es zwischen der Herübersetzung (aus der Fremdsprache in die Muttersprache) und der Hinübersetzung (von der Mutter- in die Fremdsprache) zu unterscheiden, wobei die Hinübersetzung als die anspruchsvollere Form gilt. Gegenüber dem Übersetzen gilt das Dolmetschen als die wesentlich komplexere Tätigkeit. Hierbei wird nicht nur zwischen den Übertragungsrichtungen unterschieden, sondern auch zwischen den Zeitpunkten, an denen diese Übertragung stattfindet. Das Simultandolmetschen erfolgt beinahe gleichzeitig mit der mündlichen Sprachproduktion des Sprechers, die es unmittelbar zu übertragen gilt. Demgegenüber hat der Dolmetscher beim Konsekutivdolmetschen Zeit, sich mit Hilfe spezieller Notizentechniken (partielle) Mitschriften anzufertigen, die dann die Grundlage für seine Sprachmittlung darstellen, die in den Gesprächs- oder Redepausen erfolgt.

3. Die Rolle des Übersetzens und des Sprachmittels im Fremdsprachenunterricht

Die im deutschsprachigen Raum z. T. lebhaft geführte Diskussion um das Für und Wider der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht speist sich im Wesentlichen aus zwei Quellen: Zum einen geht sie auf die Unzufriedenheit mit der Praxis der Grammatik-Übersetzungsmethode zurück, die im Wesentlichen auf einer kognitiven Durchdringung der fremdsprachlichen Strukturen beruhte, wobei diese häufig durch den Vergleich mutter-

und fremdsprachlicher Texte bzw. Textelemente verdeutlicht wurden; auch die Einübung der neuen fremdsprachlichen Strukturen erfolgte überwiegend in Form von (zumeist textgebundenen) Übersetzungen durch die Lernenden. Der Satz von Wilhelm Viëtor (1882), wonach das Übersetzen eine Kunst sei, die den Fremdsprachenunterricht nichts angehe, hat in diesem Zusammenhang zweifelsohne Geschichte gemacht, denn die in der Folge entwickelten fremdsprachlichen Vermittlungskonzepte hatten bei aller Unterschiedlichkeit gemeinsam, dass sie das Übersetzen – zumeist stillschweigend – übergingen und sich auf zielsprachige Übungsformen konzentrierten (vgl. Art. 106). Zum zweiten geht die Diskussion um das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht auf eine engagierte Diskussion darüber zurück, ob und in welchem Umfang die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht überhaupt Verwendung finden solle. Hier ist vor allem Butzkamm (1973) zu nennen, der engagiert dafür eintrat, die Muttersprache lieber kontrolliert in das fremdsprachliche Klassenzimmer zu holen, als sie unkontrolliert vor dem Klassenzimmer wirken zu lassen. Damit wurde die Frage nach der Rolle des Übersetzens immer auch als Frage danach angesehen, ob die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ihren Platz haben sollte oder nicht.

Die Argumente gegen und für das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht lassen sich pauschal so zusammen fassen (ausführlicher vgl. Königs 2000, 2003):

Contra-Argumente:

- Zu viel Muttersprache be- oder verhindert die fremdsprachliche Sprachproduktion und fördert überdies negativen Transfer
- Die Schulung anderer Fertigkeiten wird durch das Übersetzen behindert, das seinerseits den Unterricht zeitlich und inhaltlich sowie auch den nicht hinreichend geschulten Lehrer überfordert
- Die Herübersetzung überlagert den Verstehensvorgang
- Übersetzen zur Semantisierung ist nicht hinreichend präzise
- Übersetzen verhindert die Automatisierung der fremdsprachlichen Sprachproduktion.

Pro-Argumente, die z. T. sogar unmittelbar aus den Gegenargumenten ableitbar sind:

- Übersetzen vermittelt einen notwendigen Einblick in die Strukturdivergenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache und stärkt das diesbezügliche lernerseitige Bewusstsein
- Negativer Transfer wird durch Übersetzen vermieden
- Übersetzen fördert Sprachenbewusstsein, und zwar muttersprachliches und fremdsprachliches
- Übersetzen wirkt der realitätsfernen Isolierung einzelner sprachlicher Fertigkeiten durch seine Komplexität entgegen, ist außerhalb des Unterrichts selbstverständlicher Bestandteil kommunikativen Handelns in der Fremdsprache (gilt insbesondere für Deutsch als Zweitsprache) und ist *ein* unerlässliches Mittel zur Semantisierung
- Übersetzen fördert das Textverstehen und eignet sich zu seiner Kontrolle
- Übersetzen fördert den nuancierten Ausdruck in der Mutter- und in der Fremdsprache
- Übersetzen erleichtert das Speichern lexikalischer Informationen
- Übersetzen ist im Spracherwerb angelegt
- Übersetzen hilft bei der Schulung des angemessenen Umgangs mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern.

Zusammenfassend folgt aus diesen Argumentationslisten:

1. Aus der Trennung zwischen dem *Übersetzen als Fertigkeit* und dem *Übersetzen als Übungsform* (vgl. Bausch 1977) darf nicht der Schluss gezogen werden, dass satzweises, kontextisoliertes Übersetzen ein gutes Mittel zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz darstellt.
2. *Übersetzen können* im Sinne der Übersetzungswissenschaft ist nicht das eigentliche Ziel von Fremdsprachenunterricht und kann daher nicht zum unterrichtlichen Lernziel erhoben werden. Dagegen sollten Lerner im Fremdsprachenunterricht in die Lage versetzt werden, Inhalte von einer Sprache in die andere zu *mitteln*, wobei die Übertragung von Bedeutung häufig Vorrang vor der Form genießt.
3. Fremdsprachliche und translatorische Kompetenz sind keinesfalls identisch. Übersetzungen zur Überprüfung fremdsprachlicher Kompetenz sind ungeeignet und testtheoretisch nicht valide, da sie allenfalls translatorische Kompetenz abtesten, die jedoch häufig weder Ausbildungsziel noch -gegenstand ist.
4. Entgegen früheren behavioristisch begründeten Vorstellungen vom fremdsprachlichen Lernen spielt das Bewusstsein über fremdsprachliche Strukturen und fremdsprachliche Lernvorgänge für erfolgreiche Fremdsprachenaneignung eine wichtige Rolle.
5. Die Aufgabenorientierung des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Art. 130) geht von einem Handlungs- und Informationscharakter der fremdsprachlichen Kommunikation aus, die im Rahmen der Vermittlung und Aushandlung von ‚Bedeutung‘ auch Sprachmittlungsaufgaben als genuinen Bestandteil von Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften vorsieht. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) unterstreicht diesen Aspekt fremdsprachlicher Kommunikation dadurch, dass er Sprachmittlung als wichtigen Bestandteil bei der Entwicklung einer umfassenden, auf Mehrsprachigkeit angelegten fremdsprachlichen Kompetenz versteht.
6. Folgt man der Tertiärsprachendidaktik, so kommt diesem Bewusstsein eine besondere Rolle zu, zumal in ihrem Kontext mit situationsbezogenen Übersetzungsaufgaben – und z. T. auch mit der an der Struktur des Ausgangstextes orientierten Interlinearversion – argumentiert wird, die zur Durchdringung fremdsprachlicher Strukturen und Lernvorgänge ebenso angewendet werden wie zur Sicherung des Verständnisses und zur situationsbezogenen Bewältigung von Sprachmittlungsaufgaben (vgl. Art. 91).
7. Eine Variante des Übersetzens ist in der Diskussion überwiegend ausgespart worden: die Rückübersetzung. Diese besteht darin, dass ein Ausgangssprachlicher Text zunächst in die Zielsprache übersetzt und später wieder in die Ausgangssprache rückübersetzt wird. Dieses Verfahren fand in den ersten Lehrwerkgenerationen häufig Berücksichtigung, wurde aber nicht zuletzt deshalb kritisiert, weil es zu stereotypen, an den jeweiligen Lehrwerktexten orientierten Sprachverwendungen führte; dadurch – so das Argument – werde einem natürlichen Gebrauch der Fremdsprache ein unnötiges und didaktisch zweifelhaftes Hindernis in den Weg gestellt. Dabei hatte bereits Weller (1981) darauf hingewiesen, dass diese Variante der Übersetzung dann ihre Berechtigung haben kann, wenn sie über die bloße Reproduktion des Lehrbuchtextes systematisch hinausgeführt wird. In Anlehnung an diese Form der Übersetzung hatte sich Butzkamm für eine variierende Rückübersetzung mit dem Argument ausgesprochen, dass sie dem Lerner bei der Durchdringung der fremdsprachlichen

Struktur und ihrer Verankerung im Gedächtnis von Nutzen sein könne. Für die mündliche Sprachproduktion hat er daraus die Sandwich-Technik abgeleitet: Dem Lerner wird neu zu lernendes lexikalisches Material zunächst in der Fremdsprache präsentiert, anschließend sofort in seine Muttersprache überführt, um die Bedeutung zu semantisieren, und anschließend wieder in der Fremdsprache präsentiert, u. U. mit leichten Variationen, um die Geläufigkeit in der Fremdsprache zu fördern.

8. Unter dem Gesichtspunkt der kulturgebundenen Lerntraditionen (vgl. Art. 105) konnte für asiatische Lerner gezeigt werden, dass der systematische Einsatz von Rückübersetzungen denjenigen Lerntraditionen besonders nahe kommt und sich als effektiv erweist, in denen die Reproduktion des vom Lehrer Präsentierten bereits als erfolgreiches Lernen gilt (vgl. Chen 2009).
9. Die Lehrmaterialien für die in Deutschland gelehrt Schulsprachen haben entsprechend der methodischen Diskussion übersetzungsbezogene Übungen und Aufgaben lange Zeit eher stiefmütterlich behandelt. Neuere Lehrwerke folgen der methodisch-didaktischen Entwicklung und integrieren diesbezügliche Übungsangebote wieder stärker. Dabei reicht die Palette von einzelsatzbezogenen Übersetzungen zur Verdeutlichung von syntaktischen oder lexikalischen Strukturen über die Systematisierung einer zweisprachigen Wortschatzarbeit bis hin zur Übersetzung von (zumeist kürzeren) Texten in einem spezifischen situationellen Rahmen. Für die in Deutschland entwickelten Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache gilt diese Feststellung nur mit großen Einschränkungen, da sich diese Lehrwerke zumeist an einen Adressatenkreis mit unterschiedlichen Muttersprachen wenden, so dass sich spezifische übersetzungsbezogene Aufgaben und Übungen zu verbieten scheinen.
10. Mit der Orientierung am GeR finden sprachmittlungsbezogene Aufgaben und Übungen stärkere Berücksichtigung in den staatlichen Richtlinien und Lehrplänen. Auch für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zeigt sich durch die Orientierung am GeR ein Anstieg von Sprachmittlungsaufgaben.

4. Übungen zum Sprachmitteln in fremdsprachlichen Lehrwerken

Wie angedeutet, orientieren sich neuere Lehrmaterialien an der gestiegenen Bedeutung, die dem Sprachmitteln zur Erlangung einer fremdsprachlichen Kompetenz zukommt. Zum Ausdruck kommt dies in einer Vielzahl von Aufgaben und Übungen, bei denen Sprachmitteln entweder unmittelbarer Übungsgegenstand ist oder aber in denen auf das Sprachmitteln hin gearbeitet wird. Die folgende Aufzählung hat Beispielcharakter:

- Finden von lexikalischen Entsprechungen: Den Lernern werden muttersprachliche Bezeichnungen und bunt durcheinander gewürfelte zielsprachliche Entsprechungen vorgegeben. Aufgabe der Lernenden ist es, die richtigen zweisprachigen Vokabelpaare zu finden.
- Den Lernern werden fremdsprachliche Sätze oder kleine Satzgruppen vorgegeben; daneben findet sich eine ungeordnete Liste von muttersprachlich formulierten Redeabsichten. Aufgabe der Lernenden ist die Zuordnung der Redeabsichten zu den fremdsprachlichen Sätzen bzw. Satzgruppen. Derartige Übungen können auch in umgekehrter Richtung gemacht werden (Muttersprache → Fremdsprache).

- Den Lernern wird ein Text in einer bestimmten Varietät der Fremdsprache vorgegeben. Ihre Aufgabe besteht in der Umwandlung dieses Textes in eine andere fremdsprachliche Varietät (also z. B. von einem *österreichischen* Text in einen Text in deutscher Hochsprache).
- Zu einer Reihe von vorgegebenen Verben sollen die zugehörigen Substantive gebildet werden; gleichzeitig soll derselbe Vorgang für die Muttersprache durchgeführt werden, wobei die Regeln für die Substantivierung zu erschließen bzw. zu erarbeiten sind.
- Zur Einübung von Redewendungen werden typische fremdsprachliche Redewendungen mit der Aufforderung präsentiert, dafür die angemessenen äquivalenten muttersprachlichen Redewendungen zu finden.
- Zur Bewusstmachung syntaktischer Phänomene werden bedeutungsähnliche, aber nicht bedeutungsgleiche fremdsprachliche Sätze mit der Aufforderung präsentiert, die richtigen muttersprachlichen Äquivalente zu finden und auf dieser Grundlage die fremdsprachlichen Regularitäten abzuleiten.
- Es werden Situationen vorgegeben, in denen Sprachmitteln selbstverständlicher Bestandteil der Kommunikation ist: Z. B. die Sprachmittlung zwischen einem Austauschschüler und den Gasteltern. Vor allem aber ist hier an Kinder mit Migrationshintergrund zu denken, die für ihre Eltern bei Behörden o. ä. sprachmitteln müssen.
- Es werden Texte präsentiert, die von den Lernenden daraufhin untersucht werden sollen, wo sich bei einer Übersetzung – z. B. durch *falsche Freunde* – besondere Schwierigkeiten ergeben könnten.

Die einzelnen Übungen und Aufgaben lassen sich in der Richtung der Sprachmittlung nach Her- und Hinübersetzung variieren.

5. Deutschunterricht und Sprachmitteln

Auch für das Sprachmitteln und seine mögliche Funktion im Unterricht gilt es zunächst, die unterschiedlichen Bedingungen dieses Unterrichts zu berücksichtigen; der Unterricht in fremdsprachiger Umgebung folgt anderen Prinzipien und unterliegt anderen Einflüssen als in muttersprachlicher Umgebung. Für beide Fälle gilt aber grundsätzlich das Prinzip der *integrativen Übersetzungsübungen* (vgl. Königs 2000: 11): Übersetzen wird nicht von anderen Fertigkeiten isoliert vermittelt, geübt und praktiziert, sondern in möglichst realitätsnahen Kontexten, die es erforderlich machen, auch andere Fertigkeiten zu schulen und die unterschiedlichen Fertigkeiten einschließlich des Sprachmittels funktional aufeinander zu beziehen. Sprachmitteln ist dabei unter Bezug auf den GeR eine anzustrebende Kompetenz, die – auf höheren Kompetenzstufen – eine rudimentäre Übersetzungskompetenz einschließen kann; professionelle translatorische Kompetenzen im Sinne der Übersetzungswissenschaft können dagegen nicht Aufgabe und Ziel des Deutschunterrichts sein. Ein konkretes Beispiel: Deutschlerner (im Ausland) wollen einer deutschen Partnerklasse ihre Heimatstadt vorstellen. Dazu wollen sie z. B. eine kleine Werbebroschüre erstellen. Diese Broschüre kann sowohl Elemente einer in der Muttersprache der Lernenden bereits vorhandenen Broschüre enthalten, die nun in den ausgewählten Teilen ins Deutsche übersetzt werden soll, sie soll aber auch spezifische Informationen und Texte für die anvisierte Adressatengruppe enthalten, z. B. persönliche Anschreiben etc. Bei der Erledigung dieser Aufgabe werden unterschiedliche Fertigkeiten

miteinander kombiniert. Wichtig dabei ist, dass die dabei vollzogenen Arbeitsschritte in das Bewusstsein der Lernenden gehoben und damit in ihrer Bedeutung für die Erfüllung der Aufgaben, aber auch für den fremdsprachlichen Lernprozess insgesamt transparent gemacht werden. Wesentliches Element ist dabei die Kooperation, die Rösler (2000) auch für den das Sprachmitteln integrierenden DaF-Unterricht herausgestrichen hat (vgl. auch Brammerts und Kleppin 2000). Andere Verfahren, durch die man die lernerseitige Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Sprachverarbeitungs- und -lernvorgänge lenken kann, sind die Variation der Rahmenbedingungen (vgl. dazu z. B. Königs 1994) oder Übungsformen wie die ‚Stille Post‘ (vgl. Rösler 2000), in denen die kooperative Arbeit beim Sprachmitteln Bestandteil der Aufgabe selbst ist. Gnutzmann (2000) hat darauf hingewiesen, dass man dies auch beim Umgang mit mehrsprachigen Texten erreichen kann, also Texten, deren einzelne Passagen in unterschiedlichen Sprachen geschrieben sind. Auch im Unterricht in Deutsch als Zweitsprache kann auf diese Verfahren mit Gewinn zurückgegriffen werden. Wichtig ist hierbei der Situationsbezug, z. B. durch Bewältigung von Sprachmittlungssituationen zwischen Sprechern einer anderen Sprache und Sprechern des Deutschen.

Im Deutschunterricht außerhalb des deutschen Sprachraums wird der Erwerb sprachmittlerischer Kompetenzen nicht selten zum expliziten Lernziel oder Teillernziel erhoben; mitunter geschieht dies in Ermangelung einer spezifischen Übersetzer- und Dolmetscher-ausbildung. Für einen so orientierten Unterricht bietet sich der Einsatz von selbstreflexiven Verfahren an, wie sie von der Übersetzungsdidaktik entwickelt und erfolgreich erprobt worden sind (vgl. Königs 1994; Kautz 2000) und zu deren Charakteristikum die Reflexion über das eigene (Lern-)Handeln gehört.

6. Literatur in Auswahl

- Bausch, Karl-Richard
1977 Zur Übertragbarkeit der ‚Übersetzung als Fertigkeit‘ auf die ‚Übersetzung als Übungsform‘. *Die Neueren Sprachen* 76: 517–535.
- Brammerts, Helmut und Karin Kleppin
2000 Übersetzen im Tandem und Kooperatives Dolmetschen in mehrsprachigen Lerngruppen. *Fremdsprache Deutsch* 23: 40–46.
- Butzkamm, Wolfgang
1973 *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Chen, Tzu-Chun
2009 *Die Rückübersetzung: Einsichten in fremdsprachliches Problemlösungsverhalten und ihr didaktisches Potential am Beispiel des Sprachenpaars Deutsch-Chinesisch*. Hamburg: Kovač.
- Gnutzmann, Claus
2000 ‚Mensch, be careful!‘ Ein Plädoyer zur Arbeit mit mehrsprachigen Texten im Sprach(en)-unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 23: 33–37.
- Kautz, Ulrich
2000 *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: iudicium und Goethe-Institut.
- Königs, Frank G.
1994 Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerausbildung. Neun Thesen zur Reflexion (und zur Provokation). In: Horst Breitung (Hg.), *Dolmetscher- und Übersetzer-ausbildung. Materialien eines Internationalen Produktionsseminars 17.–21. 12. 1993 München*, 116–136. München: Goethe-Institut und Sprachen- und Dolmetscher-Institut.

- Königs, Frank G.
2000 Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch* 23: 6–13.
- Königs, Frank G.
2003 Übungen zum Sprachmitteln. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 315–317. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
- Rösler, Dietmar
2000 Kooperativ statt lehrerzentriert! Ein Beispiel für kooperativen Übersetzungsunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 23: 19–24.
- Viëtor, Wilhelm
1882/1982 Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. *Die Neueren Sprachen* 81: 120–148. [Erstveröffentlichung 1882].
- Weller, Franz-Rudolf
1981 Formen und Funktionen der Übersetzen im Fremdsprachenunterricht – Beispiel Französisch. In: Karl-Richard Bausch und Franz-Rudolf Weller (Hg.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, 233–296. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Frank G. Königs, Marburg (Deutschland)

116. Fach- und sprachintegrierter Unterricht

1. Problemaufriss
2. Kontextualisierung des Themas
3. Bisherige Entwicklungen und terminologische Aspekte
4. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
5. Sprach- und fachintegriertes Lernen auf Deutsch – eine Bestandsaufnahme
6. Ausblick
7. Literatur in Auswahl

1. Problemaufriss

Integrierte Vermittlung von (fremd-)sprachlichen Fertigkeiten und sog. nicht-linguistischen Fachinhalten findet zunehmend Beachtung in Bildungskontexten weltweit. Der Ansatz des fach- und sprachintegrierten Unterrichts bzw. des integrierten Sprachen- und Fachlernens, der im Prinzip bereits auf eine über zweitausendjährige Geschichte zurückblicken kann, ist im Zuge der ständig steigenden internationalen Mobilität und der entsprechenden, teils vollkommen neuartigen Herausforderungen in der Bildungsgestaltung zu einem transversalen Entwicklungsthema geworden. Im europäischen Raum ist der Ansatz vor allem unter dem englischsprachigen Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bekannt geworden. Aufbauend auf erfolgreichen Praxiserprobungen hat dieser Ansatz auch in der europäischen Sprachenpolitik Fuß fassen können. Für das Deutsche als Fremd- und Bildungssprache sind diese Entwicklungen von zentraler Relevanz, und zwar sowohl bzgl. der qualitativen Weiterentwicklung und der allgemei-

nen Stellung des Faches an Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen als auch in beruflichen Kontexten und der Gesellschaft generell (vgl. auch Art. 126).

In diesem Beitrag sind nach einer einführenden Kontextualisierung des Themas die bisherigen Entwicklungen und die Terminologie um den CLIL-Ansatz zu besprechen. Danach ist der Blick auf den Kontext des integrierten Sprachen- und Fachlernens und Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache zu richten, indem einige Ergebnisse aus der ersten internationalen Erhebungsstudie zu CLIL auf Deutsch vorgestellt und dabei deutlich gewordene Desiderata zur Erforschung und Weiterentwicklung des deutschsprachigen CLIL beleuchtet werden, und zwar mit Blick auf spezifische Bedürfnisse, aber auch Zusammenhänge zwischen CLIL im Kontext des Deutschen als Fremdsprache und des Deutschen als Zweit- bzw. Bildungssprache.

2. Kontextualisierung des Themas

Seit der Mitte der 1990er Jahre steigt in Bildungskontexten das Interesse an Sprachlern- und -lehrverfahren, die sich insbesondere für den Erwerb *kommunikativer* Sprachfertigkeiten eignen. Der Grund hierfür sind nicht nur allgemeine Entwicklungen in einer sich rasant globalisierenden Welt, sondern auch sprachenpolitische Programme und Zielformulierungen, die z. B. in Europa inzwischen allen Bürgerinnen und Bürgern eine kommunikative Beherrschung von mindestens zwei weiteren Sprachen neben der jeweiligen Erstsprache nahelegen (u. a. Europäische Kommission 1995). Infolge solcher Zielsetzungen findet auch im Kontext der schulisch-institutionellen (Fremd-)Sprachenerziehung ein Wandel statt: Neben formell-instruktiver Vermittlung *sprachlichen Wissens* gewinnt der mehr informell-konstruktive Erwerb *sprachlichen Könnens* an Gewicht. Seit geraumer Zeit gilt u. a. aus der Sicht der neuropsychologischen Fremdspracherwerbsforschung als nachgewiesen, dass „beide Seiten“ wichtig sind; es werden dadurch unterschiedliche Erwerbssysteme im Gehirn angesprochen und aktiviert, die später die Abrufung von verschiedenen Arten des sprachlichen Wissens ermöglichen (vgl. Art. 89). Vor diesem Hintergrund ist auch gut nachvollziehbar, welche Vorteile mit dem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht für den Erwerb von Sprachen verbunden sind: Eine durch kommunikative Arbeitsformen charakterisierte Lernumgebung, die ein synergetisches Zusammenspiel von formellen und informellen Erwerbsprozessen ermöglicht, stellt für die Aneignung von formal-struktureller (deklarativer) *und* inhaltlich-pragmatischer (prozeduraler) Sprachbeherrschung zumindest theoretisch ein optimales Umfeld dar. Da überdies feststeht, dass von fächerübergreifender Zusammenarbeit nicht nur der Erwerbs- bzw. Weitererwerbsprozess der jeweils eingesetzten Sprache(n) profitiert, sondern auch der des (Sach-)Fachwissens und vor allem sämtliche Mitgestaltende der jeweiligen Lernumgebung, zeigen mittlerweile auch Lehrende der Sachfächer ein immer größeres Interesse an Formen einer fächerübergreifenden Kooperation.

Der heutige Berufsalltag und das multikulturell-vielsprachige Miteinander unserer Wissensgesellschaft verlangen Kompetenzen, in denen sich unterschiedliche Fachkenntnisse und -fertigkeiten miteinander synergetisch verknüpfen. Dies ist eine Herausforderung, der sich u. a. die Schule stellen muss. Sie muss die oft noch fachlich isolierte Vermittlung von spezifischen Inhalten zu einem Ort für kompetenzorientierten Wissenserwerb weiterentwickeln. Es sind u. a. Lehr- und Lernarrangements zu fördern, die das informelle Lernen mit dem formellen verknüpfen und im Sinne des *blended learning* auch

die Potentiale der Informations- und Kommunikationstechnologien sachgerecht und zeitgemäß an die Erwerbsprozesse heranziehen (vgl. genauer Art. 138). Gerade diese Entwicklungen der modernen Bildungsgestaltung sind es, die dem CLIL-Ansatz zur sprachen- und bildungspolitischen Anerkennung verholfen haben. Neben der bis heute vorliegenden Forschungsevidenz sowie der praxisnahen Etablierung des Ansatzes in vielen Ländern sind es just diese Entwicklungen, die für die Verbreitung und eine feste curriculare Verankerung von CLIL als dem geeigneten Ansatz zur Vermittlung von Sprachen, Kulturen und weiteren Fachinhalten sowie vor allem deren synergetischem und kompetenzorientiertem Zusammenspiel eine vielversprechende Zukunft verheißen.

3. Bisherige Entwicklungen und terminologische Aspekte

Bereits seit über zwei Jahrtausenden werden neben der jeweiligen Erstsprache auch andere Sprachen als Mittel zur Verständigung und Wissensvermittlung eingesetzt. In der Antike wurden nicht griechischsprachige Gebildete von Griechen in deren L1 unterrichtet, im Mittelalter galt Latein als die allgemeine Verkehrssprache an Schulen, Universitäten, sowie im kirchlichen Leben, und im 18. und 19. Jahrhundert wurde wiederum in Bildungszusammenhängen der höheren gesellschaftlichen Schichten Französisch eingesetzt. Diesen und weiteren ähnlichen Kontexten ist gemeinsam, dass hinter ihrer Planung und Gestaltung jeweils überaus starke Motive und Einflussfaktoren stehen – eine Zwangssituation, die Attraktivität und Prestigeträchtigkeit der jeweiligen Unterrichtssprache, oder aber die Erlangung eines synergetischen Mehrwerts für den Lernprozess. Entscheidend war und ist, warum Wissen in einer anderen Sprache als der L1 der Lernenden vermittelt werden soll und wozu dies erfolgt.

Ein weiteres, etwas jüngeres Beispiel sind die Verhältnisse in Kanada um die Mitte der 1960er Jahre: Eltern von anglophonen Schulkindern ergreifen dort Initiative, um den Stellenwert des Französischen in der Schulbildung zwecks Verbesserung der Sprachkenntnisse zu steigern. Sie schlagen vor, Französisch im Sachfachunterricht als Arbeitssprache einzusetzen und ihre Kinder damit von Beginn an in die Sprache „eintauchen“ zu lassen. Aus dieser Initiative geht ein Verfahren hervor, welches später als Sprachimmersion weltweit bekannt und zu einem Fundament für die weitere Entwicklung und Etablierung des fach- und sprachintegrierten Unterrichts wird. Zum Gelingen der Elterninitiative tragen vor allem die persönliche Nähe und das entsprechende Engagement der Initiatoren bei, sowie der praktische Nutzen gefestigter Sprachfertigkeiten bei – in diesem Falle vor allem zur Verbesserung der künftigen Berufsaussichten bzw. für eine erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen sprachlich-kommunikativen Erfordernissen.

Hintergründe, Motive und Zielsetzungen sowie die quantitativen und qualitativen Merkmale des jeweiligen Verfahrens bestimmen auch den terminologischen Umgang mit CLIL in entscheidender Weise mit. Hierauf ist auch die Vielfalt bzw. die teils noch immer vorhandene Intransparenz in der Fachterminologie zurückzuführen. In europäischem Raum ist in letzter Zeit eine definitorische Konsolidierung erfolgt, indem sich der englischsprachige Begriff CLIL zu einem „Dachterminus“ für die gesamte Variationsbreite seiner verschiedenen Umsetzungsformen von nur teils zielsprachlich realisierten Kleinprojekten des fächerübergreifenden FSU bis hin zu L2-intensiven, der Vollimmersion ähnlichen Verfahren entwickelt hat. Aber nach wie vor sind in Europa unterschiedliche

Bezeichnungen anzutreffen: Im nordeuropäischen Raum spricht man in Anlehnung an die nordische Bezeichnung von Immersion ‚*språkbåd*‘ von Sprachbad, in Deutschland haben sich wiederum Begriffe wie bilingualer Unterricht und bilingualer Sachfachunterricht eingebürgert. Im Kontext der Deutschen Auslandsschulen ist der Begriff Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) gängig (vgl. Leisen 1999) und in Österreich die Bezeichnung Fremdsprache als Arbeitssprache (FAA) (vgl. Abuja 1999), während in der Schweiz i. d. R. von Sprachimmersion gesprochen wird (vgl. Le Pape Racine 1999).

Für heutige Fachdiskussionen eignet sich der Oberbegriff CLIL insofern besonders gut, als er den Schwerpunkt des schulischen Wissenserwerbs auf die *Lernperspektive* setzt und den Lerner als einen aktiv Handelnden ansieht. Ferner drückt er den für CLIL bezeichnenden Dualfokus des Unterrichts (auf Sprache *und* Fachinhalt bzw. deren ‚Fusion‘) explizit aus. Ein flexibler Umgang mit dem Oberbegriff ist ratsam: Dieser verleiht der Fachdiskussion die dort nötige Transparenz, lässt aber zugleich weitere spezifischere Termini zu, mit denen nicht selten Charakteristika und für den jeweiligen Kontext bedeutsame Details der geschichtlichen Entwicklung und Etablierung des Verfahrens verbunden sind.

4. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Angesichts der Aufmerksamkeit, die dem CLIL-Ansatz in den letzten Jahren in der europäischen Sprachenpolitik zuteil geworden ist, stellt die Kombination von CLIL und Deutsch einen vergleichsweise jungen Entwicklungsgegenstand dar. Während im Bereich des englischsprachigen CLIL bereits zahlreiche, auch transnationale Entwicklungs- und Forschungsmaßnahmen stattgefunden haben, ist Deutsch bisher in diesem Rahmen nur vereinzelt berücksichtigt worden. Von einem fachlich-substantiellen Neuland muss aber nicht die Rede sein; ähnliche Sachverhalte des Deutschen als Bildungs- und Zielsprache in schulisch-institutionellen Kontexten werden ja schon seit Längerem diskutiert, etwa bzgl. der sprachlichen Bildung von SchülerInnen mit einer anderen L1 als Deutsch in den deutschsprachigen Bildungssystemen (vgl. Art. 124), oder aber im Kontext der Nachbarsprachenkonzepte zwischen Deutschland und Frankreich. Eine umfassendere Thematisierung des deutschsprachigen CLIL vor allem in einer gesamteuropäischen Perspektive wird jedoch für das Fach DaF generell nur von Vorteil sein, etwa im Sinne von Brückenschlägen zur Erforschung und Entwicklung des Ansatzes in sprachenübergreifenden Formen der Zusammenarbeit. Mit einer tatkräftigen Unterstützung des CLIL und einer gleichzeitigen Einführung von spezifischen Programmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit stellt die europäische Sprachunterrichtspolitik hierfür momentan neuartige Möglichkeiten bereit.

5. Sprach- und fachintegriertes Lernen auf Deutsch – eine Bestandsaufnahme

2005 wurde unter dem englischen Titel *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILiG) in 11 europäischen Ländern eine Erhebung zu Stand und Entwick-

lungspotential des fach- und sprachintegrierten Unterrichts auf Deutsch angestoßen (vgl. Haataja 2009). Trotz der starken DaF-Ausrichtung der Studie wurden Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ebenfalls zur Mitarbeit eingeladen – mit der besonderen (Zusatz-)Aufgabe, auch über Möglichkeiten und Potentiale einer engeren Zusammenarbeit zwischen DaF und DaZ nachzudenken. Ein wichtiges Ziel der Studie bestand darin, eine *Bestandsaufnahme* des deutschsprachigen CLIL bzw. der Perspektiven zu dessen Einführung in den Partnerländern zu ermöglichen. Für die Erhebung und eine anschließende Vier-Felder-Analyse wurden vier Bereiche herangezogen: I) Bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen, II) Vorschulerziehung, Schule und Unterricht, III) Lehrerausbildung und IV) Lehrerfortbildung.

In *Bereich I* ließen sich als Stärken das grundsätzlich vorhandene Bewusstsein für die Vorteile von CLIL sowie die vereinzelt dokumentierten positiven Systemlösungen u. a. in der Gesetzgebung festhalten. Zur gleichen Zeit war jedoch zu erkennen, dass die allgemeine Öffentlichkeits- und Informationsarbeit zu CLIL immer noch große Lücken aufweist, und dass der (Fach-)Dialog zwischen bildungspolitischen Entscheidungsträgern und Bildungseinrichtungen bzw. -praxis oft sehr mangelhaft oder u. U. gar nicht vorhanden ist.

In *Bereich II* waren als Stärken gute Praxisbeispiele für schulische Kooperationen (z. B. im Rahmen der Lehrplanarbeit) sowie eine nachhaltige und engagierte Eltern- und Expertenarbeit im Kindergarten- und Vorschulbereich zu verzeichnen. Als Schwächen wurden hingegen die fehlende „Verzahnung“ von Sprache und Fach sowie die für die Umsetzung von CLIL generell noch sehr entwicklungsbedürftigen curricularen Rahmenbedingungen festgehalten.

In den Bereichen *(III) Lehreraus-* und *(IV) Lehrerfortbildung* wurden als positive Entwicklungen die heute in Einzelfällen vorhandenen universitären Teil- und Zusatzstudiengänge für die Lehrerausbildung sowie die besonders in der Lehrerfortbildung auch international gegebenen Kooperationsstrukturen dokumentiert. Als eine große Chance für die Weiterentwicklung wurden ferner die bis heute nur begrenzt genutzten Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie etwa mit Blick auf transnationale Aus- und Fortbildungsmodelle des *blended learning* angesehen. Als eine Schwäche wurde hingegen festgestellt, dass in den meisten der beteiligten Länder nach wie vor keine Lehrerausbildung für die spezifischen Zwecke des (deutschsprachigen) CLIL vorhanden ist und dass auch im Bereich der Lehrerfortbildung noch in vielen Fällen Koordination und Systematik fehlen. Überdies ist deutlich geworden, dass die Kooperation zwischen der Lehrerbildung und der CLIL-Forschung heute noch fehlt. Ähnliche Lücken waren auch zwischen der Lehreraus- und -fortbildung an sich zu verzeichnen, sowie zwischen deren Weiterentwicklung und der Schulpraxis.

6. Ausblick

Für die Zukunft muss es als ein übergeordnetes Ziel gelten, eine sachgerechte Berücksichtigung der erkannten Entwicklungsbedürfnisse zu sichern und für eine zeitnahe Umsetzung sowie Systematisierung und Nachhaltigkeit entsprechender Begleit- und Fördermaßnahmen zu sorgen. Im Einzelnen gehen aus den in der CLILiG-Studie erzielten Erkenntnissen und Ergebnissen u. a. die folgenden Desiderata hervor: 1) Stärkung von

Öffentlichkeits- und Informationsarbeit zu CLIL, 2) systematische Entwicklung von Lehreraus- und -fortbildung einschließlich transnationaler Zusammenarbeit und Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie, 3) Aufbau und Festigung von Kooperationsstrukturen zwischen a) Bildungspolitik und Schul- und Forschungspraxis, b) Forschung und Schulpraxis, c) Vorschul- und Schulerziehung, sowie d) Sprache und Fach in der Schule und der Lehreraus- und -fortbildung, und 4) Berücksichtigung von und Zusammenarbeit mit CLIL-verbundenen, multilingualen Lernkontexten in den deutschsprachigen Ländern. Einige der hier aufgelisteten Entwicklungsbedürfnisse finden bereits Umsetzung in Folgemaßnahmen der CLILiG-Studie. Dabei zeigen sich interessante Neuentwicklungen, so z. B. in der Lehrerbildung und Lernmaterialentwicklung für DaZ in Form von Kooperationen zwischen der fächerübergreifenden Sprachvermittlung im Ausland und einer gezielten Sprachförderung in Bildungskontexten der deutschsprachigen Länder, für DaF wiederum in regionalen (z. B. CLILiG-SCAN in Skandinavien und Finnland) und gesamteuropäischen (u. a. CLIL-LOTE-START am EFSZ des Europarates) Entwicklungsmaßnahmen. Besonders für DaF sind jedoch künftig noch engere Kooperationen mit DaZ zu wünschen: Über spezifische Fachzusammenhänge hinaus könnte hiermit auch zur Präsenz des Deutschen bzw. der deutschen Sprache und Kultur im Ausland beigetragen werden, nicht zuletzt durch Vervielfältigung und Intensivierung der auswärtigen Sprachen- und Kulturpolitik *auch* an innerdeutschen Institutionen.

7. Literatur in Auswahl

Abuja, Gunther

- 1999 Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika „bilingualen“ Lernens in Österreich. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4(2): Online.

Europäische Kommission (Hg.)

- 1995 *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur Kognitionsgesellschaft*. Brüssel: Europäische Kommission.

Haataja, Kim

- 2009 CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“. In: *Fremdsprache Deutsch* 40: 5–12.

Leisen, Josef (Hg.)

- 1999 *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus.

Le Pape Racine, Christine

- 1999 Gedanken zu einer Didaktik des immersiven Unterrichts. In: *Babylonia* 4: 9–11.

Kim Haataja, Tampere (Finnland)

117. Fachsprachenvermittlung

1. Fachsprachen und Fachkommunikation
2. Didaktik und Methodik der Fachsprachenvermittlung
3. Vermittlung von Wissenschaftssprache
4. Literatur in Auswahl

1. Fachsprachen und Fachkommunikation

Komplexe Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Fülle von Praxen aufweisen, an denen nicht alle Mitglieder der Gesellschaft beteiligt sind. Diese Praxen sind von der Elementarpraxis abgeleitet. Sie ruhen auf ihr auf, sind aber nicht von ihr unabhängig (Beispiel: Nicht jeder fährt Auto, aber die rote Ampel gilt für Autofahrer und Fußgänger gleichermaßen). Die abgeleiteten Praxen haben spezifische sprachliche Erfordernisse, so z. B. Begriffe von Gegenständen zu benennen, die nicht Teil der Elementarpraxis sind (Thielmann 2004). Der Terminus „Fachsprache“ ist also eine Metapher: „Fachsprachen“ sind Varietäten, die geeignet sind, die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse abgeleiteter Praxen zu bedienen. Sie sind keine selbständigen Sprachsysteme (Fluck 1996; Buhmann und Fearn 2000: 11–80). Fachkommunikation ereignet sich im Diskurs, wenn die Kommunizierenden kopräsent sind (z. B. Laborkommunikation, vgl. Chen 1995), oder durch Texte, wenn das sprachliche Handeln zur Überwindung einer zerdehnten Sprechsituation verdauert werden muss (Ehlich 1983); vgl. auch Kap. VI (Art. 45–51).

Diese Beobachtungen und Unterscheidungen sind für die Zielsetzungen und die Inhalte einer Fachsprachendidaktik und die Methodik der Fachsprachenvermittlung im Zusammenhang von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von grundlegender Bedeutung.

2. Didaktik und Methodik der Fachsprachenvermittlung

Eine Didaktik der Fachsprachenvermittlung im Zusammenhang von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nicht zielgruppenunabhängig zu entwerfen (2.1) und ist auf die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner zu beziehen (2.2). Die Methodenwahl ist insbesondere davon abhängig, inwieweit spezifisch fachsprachliche Elemente in der Zielsprache bzw. in der Erstsprache der Lerner reflektiert werden können (2.3).

2.1. Zielgruppen

Für den fachsprachlichen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht typische Situationen sind z. B. die Vermittlung des Deutschen in schulischen (z. B. im Rahmen des „Fach- und Sprachintegrierten Unterrichts“ (CLIL)) und universitären Zusammenhängen, u. U.

auch mit fachlicher Ausrichtung (z. B. Wirtschaftsdeutsch), oder im Rahmen der Erwachsenenbildung. Unterricht in Kleingruppen oder Einzelunterricht erfolgt z. B. dann, wenn Angehörige bestimmter Institutionen auf einen zeitweiligen Aufenthalt in Deutschland und dessen spezifische sprachliche Erfordernisse (z. B. Diplomatie, Militär, Nachrichtendienst) vorzubereiten sind. Besondere Anforderungen entstehen im Zusammenhang der Vorbereitung ausländischer Studierender auf die deutsche Wissenschaftssprache (3).

Für Deutsch als Zweitsprache typische Situationen sind z. B. berufsvorbereitender sowie berufsbegleitender Deutschunterricht (vgl. Art. 126) für Migranten, wobei auch in den nicht fachspezifisch ausgerichteten Integrationskursen fachliche Anteile vorgesehen sind (z. B. Verwaltungssprache). Eine besondere Herausforderung für die Schulsituation ist die Tatsache, dass der deutschsprachige Fachunterricht für nicht deutschsprachige Kinder immer per se auch Sprachunterricht ist.

2.2. Didaktik der Fachsprachenvermittlung

Die Tatsache, dass Fachsprachen Varietäten sind, führt sofort zu der Einsicht, dass für eine Didaktik der Fachsprachenvermittlung keine allgemeine Zielstellung – und damit auch keine allgemein verbindlichen Inhalte – zu formulieren sind. Im Gegensatz zur gemeinsprachlichen Kompetenz, die darin zu sehen ist, dass Lerner die sprachlichen Anforderungen der gesellschaftlichen Elementarpraxis bewältigen können, führt jede auf solcher Kompetenz aufbauende Einführung in fachsprachliche Kommunikation in sprachliche Bereiche, die nur noch für bestimmte gesellschaftliche Gruppen relevant sind. So lässt sich allgemein nur folgendes sagen: Da Fachsprachen Varietäten sind, also bestimmte gemeinsprachliche Mittel auf besondere Weise und mit besonderer Häufigkeit nutzen, ist es wohl i. d. R. nicht sinnvoll, bereits auf eine fachkommunikative Kompetenz hinzuarbeiten, wenn die gemeinsprachliche Kompetenz noch nicht erreicht ist (s. hierzu auch Funk 2001: 964). Darüber hinaus gilt: „Die Formulierung konkreter Lernziele ist, wenn sie sinnvoll sein soll, das Ergebnis einer möglichst genauen Bedarfsanalyse“ (Buhlmann und Fearn 2000: 88).

Worum es zielgruppenspezifisch gehen könnte, sei an einem kleinen Beispieltext demonstriert. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Text, der Bürgern die Ausfüllung ihres Einkommensteuerformulars erleichtern soll:

In dieser Zeile sind solche Einkommensersatzleistungen anzugeben, die zwar steuerfrei sind, aber die Höhe der Steuer auf die steuerpflichtigen Einkünfte beeinflussen und nicht in den Zeilen 25 bis 27 der Anlage N einzutragen sind. Derartige Einkommensersatzleistungen sind z. B. das aus der gesetzlichen Krankenversicherung gezahlte Krankengeld, das Eltern- und das Mutterschaftsgeld, das Gewerbetreibende, Freiberufler oder Landwirte erhalten.

(Anleitung zur Einkommensteuererklärung 2007)

Man erkennt in diesem – keineswegs gemeinsprachlichen – Textstück typisch fachsprachliche Nutzungen deutscher syntaktischer Mittel und Wortbildungsverfahren, so z. B. die mit den Konnektoren *zwar ... aber* sowie *und* gleichgeordneten Attributsätze, die häufig als Passiversatzform bezeichnete *ist zu*-Konstruktion, das Partizipialattribut (*aus der gesetzlichen Krankenversicherung gezahlte*), Komposition (*Mutterschaftsgeld*)

und deverbale Ableitung (*Anlage, Leistung*). Wenn solche Strukturen auch häufiger in fachsprachlichen Texten anzutreffen sind, so sind sie dennoch auch in der Gemeinsprache üblich (vgl. *das Auto, das zwar alt, aber noch gut in Schuss war; dieses Auto ist nicht zu verkaufen; unser kürzlich renoviertes Haus; Wohnzimmer; Wohnung*). Bei Kurskonzeptionen, die auf die Möglichkeit späterer fachsprachlicher Qualifizierung abzielen, wären solche sprachlichen Mittel und Strukturen verstärkt zu berücksichtigen und – im Sinne der Konzeption des autonomen Lernens – als Instrumentarium der Sinnerschließung zu vermitteln.

Abgesehen von diesen Mitteln und Strukturen dürfte eine der Hauptschwierigkeiten dieses Textstücks für Lerner jedoch darin bestehen, sich das begriffliche Wissen anzueignen, das durch Termini wie *Einkommensersatzleistung* oder *Gewerbetreibender* benannt wird. Mit anderen Worten: Die didaktischen Entscheidungen bei der Fachsprachenvermittlung werden auch davon beeinflusst, ob im Wesentlichen „nur“ sprachliche Strukturen oder auch Konzepte zu vermitteln sind. Bezogen auf die Zielgruppen gilt:

a) In der DaF-Situation erfolgt auf den höheren Stufen typischerweise eine Einführung in die Erfordernisse des sprachlichen Handelns in Institutionen, wo DaF-Lehrer auch (u. U. interkulturell sensibilisiert und landeskundlich hochinformiert) als Vermittler von Konzepten zu agieren haben. An Universitäten kann darüber hinaus auch eine Einführung in die Wissenschaftssprache notwendig werden (s. Abschnitt 3). Im fachspezifischen Kleingruppen- oder Einzelunterricht ist neben dem begrifflichen Wissen auch häufig eine sehr gute Kenntnis (und u. U. auch produktive Beherrschung) fachlicher Textarten zu vermitteln.

b) In der DaZ-Situation gilt für allgemeine Sprachkurse, dass ebenfalls vor allem institutionelle Konzepte, und zwar i. d. R. interkulturell, zu vermitteln sind. Dies gilt auch für berufsvorbereitende Sprachkurse, die vor allem eine berufsfeldübergreifende institutionelle sprachliche Handlungskompetenz herzustellen haben. Bei berufsbegleitenden Sprachkursen ist zu differenzieren zwischen einer Situation, in der eine einschlägige fachliche Vorqualifikation vorhanden ist (Schmidt 2000), und einer Vermittlungssituation, in der die konzeptuelle Kompetenz zusammen mit der fachsprachlichen aufzubauen ist. Zu den Lernzielen besonders im Rahmen der DaZ-Situation gehört darüber hinaus die Fähigkeit, die sprachlichen Anforderungen der arbeitsplatzbezogenen Kommunikation (z. B. mit Kollegen, mit Vorgesetzten, mit der Personalabteilung, mit dem Betriebsrat etc.) und der berufsbezogenen Kommunikation (z. B. Material anfordern, einen Auftrag erteilen, eine Reklamation bearbeiten) mündlich und schriftlich bewältigen zu können (s. IQ- Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien“).

2.3. Methodik der Fachsprachenvermittlung

Da Fachsprachenvermittlung immer zugleich Sprachvermittlung ist, kann die Methodik der Fachsprachenvermittlung im Prinzip auf die Fülle der im Zusammenhang von DaF und DaZ ausgearbeiteten Verfahren zurückgreifen. Die starke Zielgruppenabhängigkeit der Inhalte hat schon vor einiger Zeit vor allem für DaZ-Zusammenhänge sehr spezifische Konzeptionen und Materialien entstehen lassen, so z. B. die „Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher“ (Albers et al. 1987), das für ausländische Pflegekräfte konzipierte „Deutsch im Krankenhaus“ (Firnhaber-Sensen und Schmidt 1994) oder das einen authentischen Geschäftsfall nachvollziehende, auf

Zertifikatsniveau aufbauende „Dialog Beruf 3“ (Becker und Braunert 1998). Dennoch werden Lehrende gerade im Bereich der „berufsorientierten Deutschkurse“ auch in Zukunft nicht umhinkommen, „einen Großteil der Materialien im und für den Unterricht zu erstellen“ (IQ-Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien“), da die Anforderungen gerade im Bereich der beruflichen Weiterqualifikation sehr spezifisch sein können: Lerner, deren Ziel es ist, zunächst einmal eine berufsqualifizierende Prüfung zu bestehen, werden sich u. U. ausführlich mit der Textart Textaufgabe auseinandersetzen müssen, was für Lerner, deren Ziel die Beherrschung branchenüblicher Kommunikationsformen ist, Zeitverschwendung wäre.

Während die Funktionalität fachsprachlich relevanter Mittel und Strukturen in Texten bereits seit langem untersucht wird und recht gut verstanden ist, um methodisch vermittelt werden zu können, mangelt es immer noch an einschlägigen Untersuchungen zu sprachlichen Strukturen im fachlichen Diskurs. Hierzu ein Beispiel aus der Laborkommunikation:

F: ²⁰⁸⁾ Jetzt hört man nichts mehr, ²⁰⁹⁾ Jetzt ist die Vakuumpumpe A:
F: pumpe belüftet. A: ²¹⁰⁾ So, ²¹¹⁾ jetzt stelle ich hier das Ölbad ²¹²⁾ dreht die
F: A: runter Hebebühne herunter

Abb. 117.1: Das „Zustandspassiv“ in der Laborkommunikation (aus Chen 1995: 67)

Nach der Analyse von Chen (1995: 67; vgl. dazu auch Redder 1995) wird durch die Struktur *ist ...belüftet* in Segment 209 der Abschluss einer Handlungsphase kommuniziert, der die Möglichkeit für Anschlusshandlungen eröffnet – eine Bestimmung, die, zunächst auf den Diskurs bezogen, weiter führt als die traditionelle Unterscheidung in Vorgangs- und Zustandspassiv (z. B. Buhlmann und Fearn 2000: 19). Hier müssen die empirischen Grundlagen der Methodik der Fachsprachenvermittlung noch weiter ausgebaut werden.

Der Konsens in der Fachsprachendidaktik, Lerner zum eigenständigen Umgang mit Fachkommunikation anzuleiten, hat zur Konsequenz, dass sprachliche Mittel und Strukturen sowie Wissen über fachspezifische Textarten und Kommunikationszusammenhänge nicht als Regeln, sondern als Instrumente der selbstgesteuerten Aneignung fachlichen Wissens und fachlicher Kommunikation vermittelt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Lerner hinsichtlich des Umgangs mit Wissen verschieden sozialisiert sein können und an eine solche, auch zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen zählende Selbstständigkeit erst interkulturell sensibilisiert heranzuführen sind (Buhlmann und Fearn 2000: 103–114).

Die konzeptuellen Benennungserfordernisse fachlicher Praxen übersteigen bei weitem den Nennwortanteil gemeinsprachlicher Wortschätze. Neben den Grundstrategien der Entlehnung und der Wortbildung wird diesem Sachverhalt durch das Verfahren der Terminologisierung entsprochen, was dazu führt, dass ein gemeinsprachlicher Ausdruck in verschiedenen Fachsprachen verschiedene Fachbegriffe benennen kann (vgl. *Arbeit* in der

Physik und in der Volkswirtschaft oder *Gruppe* in der Soziologie und in der Mathematik). Diese Phänomene verstellen tendenziell den Blick auf die Komplexität der *begrifflichen* Seite von Fachterminologie: *Kraft* in der Physik ist ein mathematischer Zusammenhang zwischen Messgrößen; *Appendix* in der Medizin ein in allen nicht operierten Menschen gleichermaßen anzutreffender Organbestandteil; *Gesellschaft bürgerlichen Rechts* eine Organisationsform, die bestimmte rechtliche Handlungsmöglichkeiten eröffnet und andere ausschließt (Thielmann 2004). Sind bei den Lernern bereits fachbegriffliche Kenntnisse vorhanden, so kann das Hauptaugenmerk auf die terminologische Arbeit gerichtet werden. Sind aber die begrifflichen Voraussetzungen auch in der Erstsprache nicht da, müssen sie im fachsprachlichen Unterricht tendenziell mitgeliefert werden, was vor allem in der DaZ-Situation ein großes Problem darstellt, da hier komplexe Begriffe mit einfachsten Mitteln zu thematisieren sind. Hierzu wären einige der von Wierzbicka (1985) vorgestellten Strategien zur lexikalischen Vereinfachung der Explikationen komplexer Konzepte noch methodisch fruchtbar zu machen.

3. Vermittlung von Wissenschaftssprache

Ein erheblicher Teil der akademischen Sozialisation Studierender ist Sozialisation in Wissenschaftskommunikation. Wissenschaftskommunikation ist zwar auch Fachkommunikation, aber sie hat gegenüber reiner Fachkommunikation noch einige spezifische Züge, denen gerade bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache besonders Rechnung getragen werden muss (vgl. Art. 47–49). Die Autoren wissenschaftlicher Texte teilen i. d. R. nicht einfach ein Wissen zu Informationszwecken mit, sondern versuchen, über ihre Texte ein *neues Wissen gegen den vorhandenen Kenntnisstand durchzusetzen*. In der Wissenschaft ist Wissen grundsätzlich strittig, und dieses streitende Verhältnis zum Wissen ist in die Texte als *eristische Struktur* (Ehlich 1993) eingeschrieben. Diese eristischen Strukturen stellen für Lerner aus zwei Gründen besondere Schwierigkeiten dar: Eine interkulturelle, falls sie aus einer anderen Wissens- und Wissenschaftstradition kommen, und eine sprachliche, da gerade die eristischen Strukturen als solche nur schwer erkennbar sind (vgl. Thielmann 2006). Hierzu ein Beispiel: In einem Aufsatz zum Zweitspracherwerb schreibt Griebhaber:

Schließlich ist ein Ansatz erforderlich, der sowohl die Ausgangssprache(n) wie auch die Zielsprache so analysiert, dass die Resultate vergleichbar sind.

(Griebhaber 2001: 20)

Wer um die lange Tradition der Kontrastiven Linguistik weiß (s. Kapitel VII), kann nicht umhinkommen, diesen Satz so zu lesen, dass Griebhaber hier der kontrastiven Linguistik vorwirft, sie sei ihrem Geschäft nicht nachgekommen. Die illokutive Qualität des Vorwurfs erschließt sich dem Leser aber nicht aufgrund illokutiver Indikatoren, sondern daraus, dass Griebhaber ein komplexes Vorwissen unterstellt: Wenn trotz der Bemühungen der kontrastiven Linguistik immer noch „ein Ansatz erforderlich ist“, der bei der Analyse verschiedener Sprachen zu vergleichbaren Resultaten führt, dann ist die kontrastive Linguistik ihrem Geschäft nicht nachgekommen, dann besteht ein Forschungsdesiderat. Die gemeinsprachliche Struktur *ist ... erforderlich* wird in Verbindung mit dem Redehintergrund einer strittigen Wissensentwicklung zu einer *eristischen*. Die Schwierigkeiten

bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache rühren, wie einschlägige Untersuchungen z. B. zum wissenschaftlichen Protokoll (Moll 2001) und zur studentischen Seminararbeit (Stezano-Cotelo 2006) gezeigt haben, daher, dass ausländische Studierende in noch wesentlich stärkerem Maße als ihre muttersprachlichen Kommilitonen an diese eristische Qualität wissenschaftlicher Kommunikation herangeführt werden müssen, da sie sonst Gefahr laufen, wissenschaftliche Texte als informative Texte zu lesen und ihnen so der Dreh- und Angelpunkt wissenschaftlicher Kommunikation entgeht. Eine produktive Beherrschung dieser gemeinsprachlichen Ressourcen, der fachübergreifenden *alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1995), erfordert, wie das folgende Beispiel zeigt, neben einer komplexen semantischen auch eine nicht unerhebliche syntaktische Kompetenz:

Während *sich* die deutschsprachige Heidegger-Forschung bislang vor allem *der Wissenschaftskritik zuwandte*, wird besonders *unter amerikanischen Philosophen* seit den 60er Jahren *eine intensive Debatte um Heideggers ‚philosophy of science‘* als Konzept post-metaphysischer/-positivistischer Wissenschaftstheorie *geführt*.

(Wolf 2003: 95; Hvg. d. Verf.)

Die Didaktik und Methodik der Wissenschaftssprachvermittlung bedarf demnach dringender Information durch weitere linguistische Untersuchungen, die sprachliche Mittel im Zusammenhang der Verfolgung genuin wissenschaftlicher Zwecke charakterisieren und unter dieser Fragestellung auch komparativ vorgehen (s. Ehlich 1993: 34).

4. Literatur in Auswahl

- Albers, Hans-Georg, Hermann Funk, Reimer Grundmann, Gerhard Neuner und Andrea Zielke
1987 *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Anleitung zur Einkommensteuererklärung 2007*.
http://www.steuer.bayern.de/vordrucke/01_est/2007/print/anltg_est1a_07.pdf [16. 6. 2008].
- Becker, Norbert und Jörg Braunert
1998 *Dialog Beruf 3*. Ismaning: Hueber.
- Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien*
(formuliert im Zusammenhang des Themenschwerpunktes „Berufsbezogenes Deutsch“ des IQ-Netzwerks): http://www.teil4.de/intqua/pdf/qualitaetskriterien_deutsch.pdf [12. 6. 08].
- Buhlmann, Rosemarie und Anneliese Fearnis
2000 *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- Chen, Shing-Lung
1995 *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation. Empirische Analyse von Labor-diskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken* (= Arbeiten zur Sprachanalyse 23). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ehlich, Konrad
1983 Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier (Hg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*, 24–43. München: Fink.
- Ehlich, Konrad
1993 Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Bd. 19, 13–42. München: iudicium.

- Ehlich, Konrad
 1995 Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Heinz L. Kretzenbacher und Harald Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, 325–352 (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10). Berlin: de Gruyter.
- Firnhaber-Sensen, Ulrike und Gabriele Schmidt
 1994 *Deutsch im Krankenhaus: Berufssprache für ausländische Pflegekräfte*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Fluck, Hans-Rüdiger
 1996 *Fachsprachen*. Tübingen: Francke.
- Funk, Hermann
 2001 Berufsbezogener Deutschunterricht. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, 962–973. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Grießhaber, Wilhelm
 2001 Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien*. Teil 1: 1/2001, 17–24; Teil 2: 2/2001, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. Auch online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> [19. 6. 2008]
- IQ-Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien“
http://www.kumulplus.de/fileadmin/pdf/lesetipps/qualitaetskriterien_deutschunterricht_passage.pdf [15. 9. 2009]
- Kügelgen, Rainer v.
 1992 *Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen* (= Arbeiten zur Sprachanalyse 17). Frankfurt a. M.: Lang.
- Moll, Melanie
 2001 *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium.
- Redder, Angelika
 1995 Handlungstheoretische Grammatik für DaF – am Beispiel des sogenannten „Zustandspassivs“. In: Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth (Hg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, 53–74. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schmidt, Gabriele
 2000 Teaching culture and language for specific purposes. In: Anthony Liddicoat and Chantal Crozet (Hg.), *Teaching Languages, Teaching Cultures*, 131–140. Canberra: Applied Linguistics Association of Australia.
- Stezano-Cotelo, Kristin
 2006 Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Konrad Ehlich und Dorothee Heller (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, 87–114 (=Linguistic insights 52). Frankfurt a. M.: Lang.
- Thielmann, Winfried
 2004 Begriffe als Handlungspotentiale. *Linguistische Berichte* 199: 287–311.
- Thielmann, Winfried
 2006 „... it seems that light is propagated in time ...“ – zur Befreiung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch. In: Konrad Ehlich und Dorothee Heller (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, 297–320. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wierzbicka, Anna
 1985 *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor: Karoma.
- Wolf, Tomas
 2003 Konstitution und Kritik der Wissenschaften bei Heidegger. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 57(1): 95–110.

Winfried Thielmann, Chemnitz (Deutschland)

118. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur

1. Forschungsgeschichtliche Positionen im Überblick
2. Beschreibung und Analyse von Fehlern
3. Die Erklärung von Fehlern
4. Die Fehlerkorrektur
5. Ein Blick auf die Fehlerbewertung
6. Literatur in Auswahl

1. Forschungsgeschichtliche Positionen im Überblick

Bis in die 1960er Jahre hinein wurde der Fehler als die „Sünde“ des Fremdsprachenlerner gesehen, mit der man zwar stetig rechnen müsse, die es aber auszumerzen gelte. Die Einsicht, dass Fehler nicht nur beim Erstspracherwerb natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Erwerbsprozesses darstellen, sondern darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über diesen liefern, geht vor allem auf Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972) zurück. Im Kontext dieses Einschätzungswandels veränderten auch die zahlreichen (empirischen) Forschungsarbeiten zum Fehler ihr Erkenntnisinteresse: Zunächst standen linguistisch orientierte Arbeiten im Vordergrund, in denen versucht wurde, Fehlertaxonomien zu erarbeiten, Fehler nach vorwiegend linguistischen Kriterien zu klassifizieren und Auftretenshäufigkeiten zu dokumentieren (vgl. u. a. Débyser, Houis und Rojas 1967; Kielhöfer 1975), Forschungsarbeiten zur genaueren Ursachenerklärung von Fehlern stellten sprachbedingte Gründe in den Vordergrund. Im Zusammenhang mit kontrastiven Sprachanalysen erhoffte man sich Aufschluss über Problembereiche des Lerner. Diese Analysen sollten zu einer begründeten Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe führen (vgl. hierzu den Sammelband von Nickel 1972). Bei unterschiedlichen Elementen und Regeln in Ausgangs- und Zielsprache wurden Lernschwierigkeiten und häufig auftretende Fehler (Interferenzfehler) erwartet, die man – noch ganz in der Tradition der audio-lingualen Methode – durch eine starke Steuerung des Lerner über bestimmte Übungsanordnungen, über deren unmittelbare Korrektur und durch mehrmalige Wiederholung der korrekten Form zu therapieren gedachte.

Als Reaktion auf die einseitige Beschäftigung mit Interferenzfehlern und Fehlererklärungen nach der Kontrastivhypothese, die eine systematische Beeinflussung der Grundsprache auf den Erwerb der Zielsprache annahm, wurden verstärkt Analysen zu intralingualen Fehlerursachen (Übergeneralisierungen, Regularisierungen, Simplifizierungen) betrieben (vgl. z. B. Richards 1974; Wode 1978), die dann zur sogenannten Identitätshypothese führten (zur Darstellung einiger Erwerbshypothesen vgl. Kap. VIII in diesem Band). Hierbei ging man davon aus, dass prinzipiell gleiche Fehler beim Erst- und Zweitspracherwerb auftreten, da gleiche Entwicklungsverläufe und -stufen auf allen sprachlichen Ebenen anzunehmen seien. Die Ausschließlichkeitspositionen, die für den einen (Interferenzfehler) oder anderen (intralinguale Fehler) sprachlich orientierten Erklärungsmodus angenommen wurden, wurden abgelöst durch multikausale Erklärungen, die der Faktorenkomplexion beim fremdsprachlichen Lernen Rechnung tragen wollten. Mit der Annahme, dass Lerner in einem interaktiven Prozess (innerhalb und außerhalb

des Unterrichts, mit Personen und/oder Texten) kreativ eine eigene Lernaltersprache aufbauen, die keinesfalls nur linguistischen Kriterien folgt, wurden Fehler als nützliche Hinweise für die Analyse eben dieser Lernaltersprache gesehen, als Indikatoren für Lernfort-, aber auch Lernstill- und Lernrückschritte (vgl. z. B. Bausch und Raabe 1978; Raabe 1980). In diesem Zusammenhang gerieten auch vermittlungsmethodische Konsequenzen und damit die Fehlerkorrektur stärker in das Blickfeld der Forschungsaktivitäten (vgl. z. B. Chaudron 1977; Hendrickson 1978). Parallel zu diesen Forschungsaktivitäten und in Reaktion auf die nunmehr positive Sichtweise des Fehlers kristallisierte sich in den – zu dieser Zeit häufig eingesetzten – kommunikativen Vermittlungsverfahren ein äußerst toleranter Umgang mit Fehlern heraus. Vorrangiges Ziel war die Befähigung zur Kommunikation, sprachliche Korrektheit war nachgeordnet. Im Kontext dieser Verfahren ging man davon aus, dass Fehler, die die Kommunikation nicht beeinflussten, weitgehend ignoriert werden könnten. In den 1980er Jahren waren daher Forschungsarbeiten zum fremdsprachlichen Korrigieren eher selten. Abgesehen von einigen praxisorientierten Arbeiten (vgl. z. B. Bleyl 1984; Koutiva und Storch 1989) fällt forschungsmethodisch die Arbeit von Henrici und Herlemann (1986) heraus, die Korrekturhandlungen klassifizieren und analysieren. In den 1990er Jahren stieg das Interesse vor allem auch an empirischen Forschungsaktivitäten im Bereich Fehler und Fehlerkorrektur wieder zunächst stark an; einige Arbeiten schlossen sich nach der Jahrhundertwende an (Edmondson 1993; Havranek 2002; Kleppin und Königs 1991; Lochtmann 2002). Von Bedeutung für die Forschung wurde vor allem der Versuch, das Phänomen Fehler und Fehlerkorrektur in der Unterrichtsrealität zu erforschen und begründete Handlungskonsequenzen aufzuzeigen. In der Lernaltersprachenforschung zu DaF begrenzt man sich nicht auf die auftretenden Fehler; vielmehr sollen Lernschwierigkeiten identifiziert werden, die sich in Fehlern äußern können, aber nicht müssen (Kordes 1993; Serra Borneto 2000).

2. Beschreibung und Analyse von Fehlern

Im Folgenden wird zunächst noch nicht zwischen schriftlichem und mündlichem Fehler unterschieden. Untersuchungen zum Fehler beziehen sich jedoch bisher weitgehend auf die schriftliche Repräsentation.

2.1. Die Identifizierung von Fehlern

Die Frage, was als Fehler zu gelten habe, beschäftigt – wenn auch zum Teil auf dem Hintergrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen – Fremdsprachlerner und -lehrer, Linguisten, Sprachlehrforscher und Fremdsprachendidaktiker. Es gilt, Kriterien festzulegen, anhand derer eine begründete Entscheidung darüber gefällt werden kann, ob ein Fehler vorliegt. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich dabei an dem jeweiligen Beschreibungsinteresse und ist beeinflusst vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbsprozess beigemessen wird. Darüber hinaus ist entscheidend, ob und wie Fehler in die Bewertung von Lernerproduktionen eingehen.

2.1.1. Sprachliche Korrektheit als Kriterium

Als Fehler gilt hierbei eine Abweichung vom Sprachsystem, d. h. ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache (Beispiel 1: *Ich *arbeitet in Deutschland*) sowie gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen „festgelegt“ wurde. Die von Coseriu eingeführte Unterscheidung von Norm- und Systemverstoß hat vor allem in den 1970er Jahren eine rege Diskussion über den Begriff des Fehlers nach sich gezogen (vgl. z. B. Nickel 1972; Cherubim 1980). Kritisiert wurde bei dem Begriffspaar Sprachsystem/Sprachnorm vor allem die sich dahinter verbergende Annahme, es gäbe so etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache.

Ebenso problematisch für die Fehleridentifizierung ist die Bezugsgröße des Sprachgebrauchs, der Sprachwirklichkeit, so wie „man“ in deutschsprachigen Ländern spricht. Eine vollständige und „wertneutrale“ Beschreibung von Sprache in unterschiedlichen Regionen und unterschiedlichen sozialen Schichten, anhand derer Lerneräußerungen zu überprüfen sind, ist für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weder handhabbar noch wünschenswert.

2.1.2. Verständlichkeit als Kriterium

Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht. Im Extremfall hieße dies: Alles, was von einem möglichen Kommunikationspartner verstanden wird, gilt nicht als Fehler, selbst wenn Abweichungen von einer gelernten grammatischen Regel feststellbar sind.

2.1.3. (Kulturelle) Situationsangemessenheit als Kriterium

Thematisiert wird hierbei der verbale und nonverbale Verstoß gegen eine (sozio-kulturell) angenommene pragmatische Norm, der Verstoß gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, z. B. gegen Regeln der Höflichkeit.

2.1.4. Unterrichtsabhängige Kriterien

Im Fremdsprachenunterricht kommt meist eine präskriptive Norm zur Geltung, wie sie z. B. dem Lehrwerk, der benutzten Grammatik zu Grunde liegt oder wie ein Lehrer sie vorschreibt. Ein Fehler ist demnach dann existent, wenn gegen diese Norm verstoßen wird und der Lehrer dies bemerkt.

2.1.5. Flexible (lernerbezogene) Kriterien

Je nach Situation wird entschieden, ob, bei wem und unter welchen Umständen ein Fehler zu ignorieren, zu tolerieren oder zu korrigieren, wie er zu gewichten und zu bewer-

ten ist. Es soll hierbei z. B. dem Lernstand entsprechend oder auch mit Blick auf individuelle Lernfortschritte korrigiert und/oder bewertet werden. Der Lerner und seine möglichen Lernschwierigkeiten werden in den Mittelpunkt gestellt. Es interessiert demnach nicht mehr allein, ob ein Fehler objektiv feststellbar ist.

2.2. Die Klassifikation und Typisierung von Fehlern

Meist spricht man von Fehlertypen, wenn von typischen Fehlermanifestationen die Rede ist. In fast allen Beiträgen zum Fehler bleibt die Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler (vgl. u. a. Nickel 1972; Rattunde 1977) nicht unerwähnt, die auf Corder (1967) zurückgeht, wobei mit Kompetenzfehlern (*errors*) Verstöße bezeichnet werden, die außerhalb der Beurteilungskompetenz eines Lerners liegen, sei es, dass er z. B. die betreffende Struktur noch nicht gelernt hat, sie falsch verstanden hat o. Ä. Unter Performanzfehler (*mistakes*) hingegen werden neben reinen Flüchtigkeitsfehlern (*slips of the tongue* oder auch *lapses*) Verstöße gerechnet, die durch noch unvollkommene Automatisierung von z. B. Regeln und Strukturen bedingt sind. Sie können vom Lerner erkannt und eventuell sogar selbst korrigiert werden. Eine Abwandlung der Aufteilung in Kompetenz- und Performanzfehler findet sich z. B. bei Edge (1989). Er unterteilt Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess in:

- Ausrutscher (*slips*), d. h. Fehler, die ein Lerner selbst korrigieren kann, wenn darauf aufmerksam gemacht wird, dass er einen (schriftlichen oder mündlichen) Fehler begangen hat.
- Irrtümer (*errors*), d. h. Fehler, die ein Lerner (nach Meinung des Lehrers) eigentlich nicht machen sollte, da das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht schon behandelt wurde. Der Lerner hat es z. B. nicht verstanden oder vergessen. Diese Fehler kann der Lerner nicht selbst korrigieren, auch wenn er darauf hingewiesen wird.
- Versuche (*attempts*), d. h. Fehler in Bereichen, die der Lerner eigentlich noch nicht kennt und die deshalb auch kaum zu vermeiden sind.

Solche zunächst rein analytischen Unterteilungen beruhen meist auf Interpretationen von Lernerprodukten; sie sollten möglichst über den Einbezug der Lerner (z. B. Lernerbefragungen) abgesichert werden.

In anderen Typisierungen wie z. B. den Begrifflichkeiten manifester versus latentem Fehler, sichtbarer versus unsichtbarem oder verdecktem Fehler, produktiver versus rezeptivem Fehler (vgl. zu unterschiedlichen Typisierungen z. B. Raabe 1980) wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Fehler nicht immer unmittelbar und offen in der (isoliert betrachteten) Lerneräußerung zu Tage treten müssen, dass z. B. die Kommunikationsabsicht des Lerners eine andere war als die in der betreffenden Äußerung realisierte, dass er etwas falsch verstanden hat etc.

Ein Beispiel für einen rezeptiven Fehler:

Beispiel 2:

Lehrer: *Wie lange bist du schon in Deutschland?*

Lerner: **Ich bin hier bis Juni.*

Wenn Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zuzuordnen sind, wie z. B. phonetisch-phonologischer, morpho-syntaktischer, lexiko-semantischer Fehler, dann wird meist von Fehlerklassifikation gesprochen. Für die Unterrichtspraxis hatten solche Fehlerklassifikationen ihren besonderen Stellenwert bei der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten. Es existierte zum Teil je nach institutionellem Kontext eine Reihe von Klassifikationsvorschlägen (vgl. für den wissenschaftlichen Kontext z. B. Débyser, Houis und Rojas 1967; für schulische Unterrichtskontexte (z. B. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2004). Wenn es um Klassifikationen geht, die für die Bewertung von Lernerproduktionen gedacht waren, so hat sich hier die in standardisierten Tests übliche kriteriale Bewertung spätestens seit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Europarat 2001) durchgesetzt, nach der Fehler nicht mehr klassifiziert, gewichtet und (über einen Fehlerquotienten) quantifiziert werden (s. unter 5.) Fehlerklassifikationen haben also kaum noch einen Stellenwert für die Bewertung; für diagnostische Zwecke und als Rückmeldungsinstrument für Lernende können sie allerdings ihren Nutzen bewahren, solange sie für Lernende nachvollziehbar sind. Im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen zur Lernaltersprache sind sie bedingt zu verwenden, da es sich bei der Einordnung in Klassifikationssysteme immer auch um Interpretationen von Lernerprodukten handelt.

3. Die Erklärung von Fehlern

Fehlererklärungen unterlagen eine Zeit lang theoretischen Konstrukten im Bereich des Fremd- und Zweitspracherwerbs (s. unter 1.). Erst mit der Diskussion der Interlanguage-Hypothese (vgl. zu einer theoretischen Verortung von Fehlerursachen Raabe 1980) wurden monokausale von multikausalen Erklärungen abgelöst.

Eine mögliche Zusammenstellung von Ursachen:

- Einfluss durch die Muttersprache oder durch andere Sprachen: Interferenz
Beispiel 3 (eines französischen oder auch spanischen Muttersprachlers): *Ich *habe *zwanzig und zwei Jahre.*
- Einfluss durch Teile der Fremdsprache selbst: intralingualer Transfer wie Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung
Beispiel 4: *Er *möchtet wie ein Erwachsener behandelt werden. Schüler sind *gefühllos. Frauen machen viele *Problemen.*
- Einfluss durch Strategien der Kommunikation
Beispiel 5: Der Lerner übernimmt bewusst aus einer anderen Sprache einen Ausdruck, von dem er annimmt, dass sein Kommunikationspartner ihn verstehen kann. Es geht ihm vor allem darum, die Kommunikation aufrechtzuerhalten.
- Einfluss durch Lernstrategien
Beispiel 6: Der Lerner versucht, in der Kommunikation eine Lücke in seiner ziel-sprachlichen Kompetenz dadurch zu schließen, dass er ein Wort neu zusammensetzt, wie z. B. **Zusammenraum* für Gemeinschaftsraum. Er kann dabei außerdem seinen Kommunikationspartner – verbal oder nonverbal – bitten, ihm den korrekten Ausdruck zu nennen. Er möchte also etwas dazulernen.
- Einfluss durch Elemente des Fremdsprachenunterrichts, z. B. Übungstransfer
Beispiel 7: Ein gerade häufig geübtes grammatisches Phänomen (z. B. der Konjunktiv) wird auch dort verwendet, wo seine Verwendung falsch ist.

- Einfluss durch persönliche Störfaktoren
Beispiel 8: Fehler aufgrund von Müdigkeit, Stress, Vergessen
- Einfluss durch sozio-kulturelle Faktoren
Beispiel 9: pragmatische Fehler, die dadurch entstehen, dass ein verbales oder nonverbales Verhalten auf die zielsprachliche Situation übertragen wird, in der dieses Verhalten als unhöflich und/oder – wie im folgenden konkreten Beispiel – als anmaßend betrachtet wird. **Ich habe in Internet gelesen, dass Sie der Professor des DaF Instituts sind. Ich helfe viele Studenten aus China nach Deutschland zu studieren. Ich habe ein Idee, dass wir zusammen arbeiten koennten!!*

4. Die Fehlerkorrektur

4.1. Die schriftliche Fehlerkorrektur

In der deutschsprachigen Fachliteratur zur schriftlichen Fehlerkorrektur galt das Interesse bis zur Umorientierung der Bewertung, die durch den GeR und durch die Bewertungspraxis in standardisierten Tests (vgl. z. B. Grotjahn und Kleppin 2008) angestoßen wurde, meist der Klassifikation und Quantifizierung von Fehlern, die auch in die Leistungsbewertung einging (vgl. u. a. Weller 1991). Zwar wird eine Bewertung nicht mehr allein auf der Fehleranzahl basieren können, dennoch werden Fehler auch weiterhin gekennzeichnet werden (vgl. zur Bewertung unter 5.); denn Lerner sollten nach einer Korrektur erkennen können, wo und welche Fehler in ihrer Produktion auftreten.

Folgende schriftliche Korrekturverfahren werden – kombiniert oder auch unabhängig voneinander – eingesetzt:

- die einfache Fehlermarkierung, d. h. das Anstreichen oder Unterstreichen des Fehlers,
- die Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen, d. h. das Anstreichen des Fehlers mit der Angabe, um welchen Fehler es sich handelt, je nach Adressatengruppe z. B. auch unter durchdachter und adaptierter Zuhilfenahme von Klassifikationsversuchen (für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vgl. z. B. die Raster bei Schmidt 1994: 343; Kleppin 1998),
- die Berichtigung durch den Lehrer, d. h. der Versuch des Lehrers, die Äußerungsabsicht des Lerners sprachlich korrekt zu rekonstruieren.

Da (empirische) Befunde darauf hinweisen, dass ein bewusstes Umgehen mit Fehlern das Weiterlernen fördert und außerdem von Lernenden gewünscht wird (vgl. z. B. Gnutzmann 1992; Kleppin und Königs 1991: 292; Kordes 1993), muss auch der Besprechung der aufgetretenen Fehler erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei sollten Lernende dazu angeregt werden, selbstreflexiv und bewusst mit ihren Fehlern umzugehen, Korrekturen und auf Fehler ausgerichtete Aufgaben als Anlass zum Lernen aufzufassen (s. unter 4.3.).

4.2. Die mündliche Fehlerkorrektur

Untersuchungen zur Fehlerkorrektur und Ratschläge für das Lehrverhalten liegen insbesondere seit den 1990er Jahren vermehrt für den mündlichen Bereich vor (vgl. u. a. Hen-

rici und Herlemann 1986; Kleppin und Königs 1991; Krumm 1990; Lochtmann 2002; zu einem Überblick s. Tönshoff 2005), was nicht verwundert, da beim mündlichen Fehler die sich anschließenden Lehrer- und Lernerreaktionen den Unterrichtsverlauf entscheidend beeinflussen können und deren Beobachtung somit nicht nur für die Unterrichtsforschung von Interesse ist, sondern daraus auch begründet didaktische Hinweise abgeleitet werden können.

Zum Teil werden in der Fachliteratur unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet; so wird z. B. Korrektur gegen Reparatur abgegrenzt (vgl. z. B. Rehbein 1984), wobei die Korrektur als eine Handlung gekennzeichnet wird, in deren Verlauf der Lernende seine Äußerungsabsicht aufgrund der Lehrerintervention aufgibt und dadurch in seiner Lernfähigkeit eher behindert wird. Hingegen passt sich bei der Reparatur der Lehrende dem Handlungsfokus des Lernenden an. Ein Beispiel, in dem dieser Terminologie gemäß zunächst eine Korrektur und im Anschluss daran eine Reparatur auftritt, soll den Unterschied verdeutlichen. Bei der Beobachtung und Analyse von Unterricht ist der Handlungsfokus des Lernenden allerdings nur in seltenen Fällen zu ermitteln:

Beispiel 10:

Lernerin: *Die Frauen werden *untergeschätzt.*

Lehrerin: *unterdrückt.*

Lernerin: *unterdrückt, nein, nicht unterdrückt,* untergeschätzt.*

Lehrerin: *unterschätzt.*

Wenn auch Unterschiede in der Terminologie insbesondere bei den Korrekturarten (z. B. explizite Lehrerkorrektur, direkte Lehrerkorrektur, fremdinitiierte Fremdkorrektur etc.) auftreten, so wird doch vor allem folgenden Fragen, die zum großen Teil auf Hendrickson (1978) zurückgehen und bei Raabe (1982) weiter expliziert wurden, nachgegangen:

- Sollen Lernerfehler korrigiert werden?
- Wer korrigiert wen? (Der Lehrer, ein Mitlerner, derjenige, der den Fehler gemacht hat? Achtet man dabei auf die Persönlichkeit des Lerners und darauf, ob sich dieser eventuell durch Korrekturen gehemmt fühlt? etc.)
- Was wird korrigiert? (Gibt es Fehler, die grundsätzlich zu korrigieren sind, wohingegen andere vernachlässigt werden (können)? Gibt es Fehler, die vom Lehrer schon fast automatisch korrigiert werden, z. B. weil sie wie morpho-syntaktische Fehler sehr einfach und schnell zu korrigieren sind? etc.)
- Wann wird korrigiert? (Direkt nach der fehlerhaften Äußerung, am Ende eines Lernerbeitrags, in einer besonderen Korrekturphase? etc.)
- Wie wird korrigiert? (Indem man zur Selbstkorrektur auffordert und dabei zunächst verbal oder nonverbal auf den Fehler hinweist; indem man eine verbale oder nonverbale zusätzliche Hilfe hinzufügt; indem man auf den Fehler direkt mit der korrigierten Äußerung reagiert; indem man Erklärungen an die korrigierte Äußerung anfügt? etc.)
- Welche affektive Qualität und welche Stimmführung benutzt man bei der Korrektur? (Stimmhebung, -senkung, freundlicher, tadelnder Ton? etc.)
- Was macht man nach der Korrektur? (Wird die korrigierte Äußerung noch einmal wiederholt? etc.)
- Wie reagieren Lernende auf Korrekturen? (Reagieren sie verunsichert, mit Angst? Wünschen Lernende Korrekturen? etc.)

- Welche Effekte haben Korrekturen überhaupt? (Verändern Korrekturen das sprachliche Verhalten von Lernern, Mitlernern? etc.)

Empirische Untersuchungen zur mündlichen Fehlerkorrektur erzielen durchaus widersprüchliche Ergebnisse, vor allem wenn es um Effekte von Lehrerkorrekturen geht (vgl. Hecht und Green 1991: 618), was nicht verwundert, zieht man die begrenzten Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung im Bereich der Wirkung von Unterrichtsmaßnahmen in Erwägung: (Langfristige) Effekte sind kaum beobachtbar, das Nichtauftreten bestimmter vormals korrigierter Fehler muss nicht auf Korrekturmaßnahmen zurückgeführt werden, andere Faktoren können intervenieren etc. Dennoch stimmen Folgerungen für den Unterrichtsprozess aus Befunden empirischer Untersuchungen sowie didaktische Empfehlungen, die sich auf Beobachtungen und Erfahrungen in der Unterrichtspraxis stützen, in wesentlichen Punkten überein:

- Die positive Einschätzung von Fehlern – wie sie im Titel eines Beitrags von Krumm (1990) „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen“ zum Ausdruck kommt, hat dazu geführt, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Lernerfehlern im Unterricht gefordert wird. Im Übrigen scheinen auch die in der Praxis Betroffenen, und zwar nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden Korrekturen eine positive Einstellung entgegenzubringen (vgl. u. a. Kleppin und Königs 1991: 272, 292).
- Einigkeit besteht vor allem darin, dass ermutigend, nicht sanktionierend und nicht bloßstellend (vgl. u. a. Krumm 1990: 102; Schmidt 1994: 338) korrigiert werden sollte. Diesem Wunsch geben auch – was nicht verwundert – Lerner mit den unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen Vorrang vor allen anderen Wünschen. Wird ihm nicht nachgegeben, so sind gerade im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur Auswirkungen auf den gesamten Unterrichtsprozess und den Lernprozess des einzelnen Lerners zu befürchten (Kleppin und Königs 1993).
- Häufig werden Empfehlungen gegeben, das Korrekturverhalten dem jeweiligen Unterrichtsfokus anzupassen und z. B. in einer schwächer gesteuerten – möglicherweise eher mitteilungsbezogenen – Unterrichtsphase weniger oder anders, nämlich eher mit einer korrigierten Wiederaufnahme der vormals fehlerhaften Äußerung (indirekte oder auch implizite Korrektur) zu reagieren, Fehler mitzunotieren und in einer anschließenden Korrekturphase zu behandeln o. Ä. (vgl. z. B. Schmidt 1994: 337). Kleppin und Königs (1991: 277) stellten diese – an sich sinnvolle Empfehlung – auch in subjektiven Theorien fest, die über persönliche Interviews mit Fremdsprachenlehrern elizitiert wurden. In der beobachteten Unterrichtspraxis allerdings lässt sich ein solch differenziertes Verhalten nicht immer durchhalten. Vielmehr scheinen Lehrer über bestimmte Korrekturtechniken zu verfügen, die sie grundsätzlich in allen Phasen anwenden und die damit teilweise zu Korrekturroutinen geraten. Häufig treten insbesondere direkte Korrekturen (explizite Korrektur des fehlerhaften Teils der Äußerung durch den Lehrer) und die Initiierung von Selbstkorrekturen auf. Für die Praxis empfehlen z. B. Kleppin und Königs (1991: 296–301) und Kleppin (1998), sich nicht nur mit unterschiedlichen Korrekturtechniken auseinanderzusetzen und diese auch mit der jeweiligen Lernergruppe zu besprechen, sondern Korrekturroutinen dadurch aufzubrechen, dass z. B. bei der Planung einer Unterrichtsstunde die Entscheidung für eine – und eben auch für die nicht vom Lehrer bevorzugte – Korrekturtechnik im Voraus getroffen wird.
- Bewusstmachenden Korrekturmaßnahmen, die zur Reflexion über die eigenen Fehler anregen und zu Selbstkorrekturen führen sollen, wird in vielen Publikationen ein posi-

tiver Stellenwert zugesprochen, insbesondere auch im Kontext eines Entwicklungsprozesses zum autonomen selbstreflexiven Lerner (vgl. u. v. a. Hecht und Green 1991; Gnutzmann 1992; Kleppin und Königs 1991: 291). Wie schon Raabe (1982) beobachtete, lassen sich nämlich Lehrende in vielen Fällen dazu verleiten, gerade die Fehler direkt zu korrigieren, bei denen dies besonders leicht zu bewerkstelligen ist, wie z. B. bei morpho-syntaktischen Fehlern. Allerdings könnten diese Fehler mit hoher Wahrscheinlichkeit auch von den Lernenden selbst erkannt und korrigiert werden, da sie zu großen Teilen dem Bereich der sogenannten Performanzfehler zugerechnet werden dürften.

Korrekturmaßnahmen, die Selbstkorrekturen initiieren sollen, können auf die unterschiedlichsten Arten realisiert werden, z. B. über einen Anakoluth, die verbale oder auch nonverbale (z. B. Stirnrunzeln, zweifelnder Blick) Feststellung, dass in der vorliegenden Lerneräußerung ein Fehler aufgetreten ist. Solche Initiierungen von Selbstkorrekturen können außerdem mit nonverbalen Hilfen versehen werden:

Beispiel 11:

Lerner: *Gestern, *ich habe ...*

Lehrer: (überkreuzt beide Hände, um die Umstellung anzuzeigen)

Für die Praxis des DaF-Unterrichts empfiehlt z. B. Kleppin (2006) einen verstärkten Einsatz von nonverbalen Hilfen bei der Initiierung von Selbstkorrekturen, da sie entscheidende Vorteile besitzen:

- Sie sind meist wesentlich kürzer als verbale Hilfen und damit zeitökonomischer.
 - Sie sind einprägsam und als Aufmerksamkeitssignal hervorragend geeignet.
 - Sie beeinflussen nicht so stark die Unterrichtsinteraktion wie verbale Eingriffe; sie können vielmehr parallel zu den Äußerungen des jeweiligen Lerners erfolgen.
 - Sie sind daher flexibel und lernerorientiert einsetzbar (z. B. können nonverbale Signale in der Gruppe erfunden und abgesprochen werden) und können zu einer günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (z. B. humorvolle nonverbale Hilfen).
- Im Großteil der neueren Fachliteratur zur mündlichen Fehlerkorrektur wird darauf verwiesen, dass Korrekturmaßnahmen mit den Lernenden besprochen werden sollten, dass sich Lehrende vor allem (mit Hilfe von Gesprächen, anonymen schriftlichen Befragungen und Fragebogen) über Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden informieren und sie so weit wie möglich in ihr Verhaltensrepertoire integrieren sollten.

4.3. Fehleraufgaben und andere Maßnahmen zum bewussten Umgang mit Fehlern

Fehler und das „selbst“bewusste Umgehen mit ihnen bieten ein Repertoire für Übungs- und Aufgabenanlässe und für – so weit wie möglich individualisierte – Rückmeldungen und Beratungen. Vorgesprochen werden u. a. (vgl. z. B. Kleppin und Raabe 2001; Kleppin und Mehlhorn 2008):

- Lernende lernen, ihre Fehlerursachen zu erkennen. Z. B. wird beim Bearbeiten neuen Sprachmaterials darüber nachgedacht, wo möglicherweise bei der Sprachanwendung demnächst Fehler auftreten werden. Dabei kann es sich z. B. um mögliche Interferenzen handeln. Durch derartige Verfahren sollen Lernende dabei unterstützt werden, ihre eigenen Fehler vorzusehen und beginnen, die Prozesse zu durchschauen, die sich in ihrem Kopf abspielen.
- Fehlerhafte Aussagen können von Lernern im Hinblick auf ihre Ursachen bearbeitet werden. „Interessante“ Fehler können gesammelt werden, Ursachen können erraten werden und gleichzeitig kann gemeinsam überlegt werden, ob man diese Fehler selbst auch schon begangen hat. Da Fehler in der Leistungsbewertung nicht mehr den negativen Stellenwert haben (sollten) (s. unter 5.), kann im Unterricht ihre Behandlung selbstverständlicher und für Lernende angstfreier ansetzen. Hier ist allerdings ein längerer Prozess des Umdenkens vonnöten.
- Lerner entwickeln Sprachbewusstheit, indem durchgehend auf andere Sprachen rekurriert wird. Der Lehrer kann z. B. Fragen stellen, die Lerner dazu anregen, Bezüge zu ihrer/ihren Muttersprache/n herzustellen. Vergleiche können gezogen, Transfermöglichkeiten genutzt und Abgrenzungen geklärt werden.
- Lernende üben, Fehler oder auch fehleranfällige Bereiche selbst zu entdecken. Allerdings sollte die Entwicklung von Sprachbewusstheit Spaß machen, nicht zuletzt um das Umdenken im Hinblick auf Fehler zu erleichtern. Das Entdecken fehlerhafter Ausdrücke in spielerischer Form, die Belohnung für die meisten entdeckten Fehler in einem Text etc. soll Lernende überhaupt erst dazu anregen, sich mit fehlerhaften (nicht nur den eigenen) Texten zu beschäftigen. Darüber hinaus können sie z. B. auch darüber nachdenken, welche Lernschwierigkeiten die jeweilige Zielsprache bereithält und welche Fehler dabei auftreten könnten. Natürlich äußern sich Lernschwierigkeiten nicht grundsätzlich in Fehlern, etwa auf Grund von Vermeidung bestimmter sprachlicher Phänomene o. Ä.
- Lerner lernen, den eigenen Lernprozess zu überwachen, indem Selbstreflexionen über den Lernprozess angeregt werden, die nicht nur den jeweiligen Lernstand betreffen (z. B. bei der Nutzung von Sprachenportfolios), sondern die sich auch auf typische und häufig vorkommende Fehler zu einem bestimmten Zeitpunkt beziehen. Dazu können z. B. individuelle Fehlerprotokolle oder auch Fehlerstatistiken dienen, die nach Kategorien wie „Meine wichtigsten Fehler“, „Will ich unbedingt abschaffen“, „Vermeidung noch zu schwierig für mich“ geordnet werden könnten; Korrekturen können von den Lernern selbst erarbeitet werden.

5. Ein Blick auf die Fehlerbewertung

Trotz des mittlerweile erkannten Stellenwertes von Fehlern im Lernprozess werden sie zum Teil immer noch als ein Indikator für mangelnde Leistung sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Ausdruck betrachtet. Die Fehleranzahl und -dichte scheint zunächst einmal ein „verlässlicher Zählwert“ zu sein. Dies äußert sich zum Teil noch in der Berechnung eines Fehlerquotienten für schriftliche Arbeiten. Der Fehlerquotient (Fq) errechnet sich aus der Relation der Anzahl der Fehler (S F) und der Wörter (S W). Solche Quantifizierungen sind keinesfalls unproblematisch. Denn es muss z. B. entschie-

den werden, ob und welche Fehler nur einmal gezählt werden, weil sie Ausdruck des gleichen Defizits sind und wie die Fehler eventuell zu gewichten sind. Außerdem zeigt ein niedriger Fehlerquotient nicht unbedingt an, dass etwas „gekonnt“ wird; vielmehr könnte ein Lerner taktisch vorgegangen sein und nur das äußern, wovon er sicher weiß, dass er es kann. Er hat also möglicherweise seine Äußerungsabsicht reduziert, Redundanzen zur Erhöhung der Wortanzahl genutzt o. Ä.

Die Empfehlungen des GeR (Europarat 2001) und die Hinwendung zur Kompetenzorientierung zwingen hier zum Umdenken. Das Kriterium Korrektheit muss in Zukunft den positiv formulierten Kann-Beschreibungen folgen; so heißt es z. B. in Tabelle 3 des GeR zum qualitativen Merkmal Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz für Niveau B2: „Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik, macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen und kann die meisten Fehler selbst korrigieren“ (Europarat 2001: 37). Selbst für die schriftliche Produktion wird mittlerweile fast durchgängig bei standardisierten Tests (z. B. bei TestDaF), aber auch in den meisten Bewertungsanleitungen für die schulische Leistungsbewertung (s. z. B. bei Grotjahn und Kleppin 2008) dementsprechend vorgegangen. Zu beachten ist, dass kommunikativer Erfolg und gelungener sprachlicher Ausdruck je nach Adressatengruppe und deren Zielen (z. B. Schüler, Einwanderer, Fremdsprachenlehrer in der Ausbildung) mit dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit abgeglichen werden sollten.

6. Literatur in Auswahl

Bausch, Karl-Richard und Horst Raabe

1978 Zur Frage der Relevanz von Kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4: 56–75.

Bleyl, Werner

1984 Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers. *Der fremdsprachliche Unterricht* 71: 171–183.

Chaudron, Craig

1977 A Descriptive Model of Discourse in Corrective Treatment of Learner's Errors. *Language Learning* 27(1) 29–46.

Cherubim, Dieter (Hg.)

1980 *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer Max Verlag.

Corder, S. Pit

1967 The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5(2): 161–170.

Débyser, Francis, Maurice Houis und Carlo Rojas

1967 *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: B. E. L. C.

Edge, Julian

1989 *Mistakes and Correction*. London: Longman.

Edmondson, Willis J.

1993 Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 22: 57–75.

Europarat

2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Kon-

ferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)). Berlin: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus

1992 Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 26(8): 16–21.

Grotjahn, Rüdiger und Karin Kleppin

2008 Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen. In: Bernd Tesch, Eynar Leupold und Olaf Köller (Hg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*, 187–204. Berlin: Cornelson Scriptor.

Havranek, Gertraud

2002 *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Hecht, Karlheinz und Peter S. Green

1991 Schülerelbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation – eine empirische Untersuchung. *Die Neueren Sprachen* 90(6): 607–623.

Hendrickson, James M.

1978 Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *The Modern Language Journal* 62: 387–398.

Henrici, Gert und Brigitte Herlemann

1986 *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.

Kielhöfer, Bernd

1975 *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg: Scriptor.

Kleppin, Karin

1998 *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.

Kleppin, Karin

2006 Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Udo Jung, O. H. (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 64–70. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt a. M.

Kleppin, Karin und Frank G. Königs

1993 Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 22: 76–90.

Kleppin, Karin und Frank G. Königs

1991 *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.

Kleppin, Karin und Grit Mehlhorn

2008 Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4: 17–20.

Kleppin, Karin und Horst Raabe

2001 Fehler als Übungs- und Lernanlass. *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 52: 15–19.

Kordes, Hagen

1993 Aus Fehlern lernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 22: 15–34.

Koutiva, Ioanna und Günther Storch

1989 Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 16(4): 410–430.

Krumm, Hans-Jürgen

1990 Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! In: Eynar Leupold und Yvonne Petter (Hg.), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*, 99–105. Tübingen: Narr.

Lochtmann, Katja

2002 *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

Nickel, Gerhard (Hg.)

1972 *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

- Raabe, Horst
 1980 Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter (Hg.), *Fehlerlinguistik*, 61–93. Tübingen: Niemeyer.
- Raabe, Horst
 1982 Für eine Aufwertung der Korrektur mündlicher Fehler im Fremdsprachenunterricht. *Englisch Amerikanische Studien (EAST)* 4(4): 596–603.
- Rattunde, Eckhard
 1977 Themenheft Fehleranalyse/Fehlerbewertung. *Die Neueren Sprachen* 1.
- Rehbein, Jochen
 1984 *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde: Rolig papir.
- Richards, Jack C. (Hg.)
 1974 *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman Group Limited.
- Schmidt, Reiner
 1994 Fehler. In: Gert Henrici und Claudia Riemer (Hg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, 331–352. Baltmannsweiler: Schneider.
- Selinker, Larry
 1972 Interlanguage [Interlanguage]. *International Review of Applied Linguistics* 10(3): 209–231.
- Serra Borneto, Carlo
 2000 Überlegungen zum Begriff ‚Schwierigkeit‘ – die Lernerperspektive. In: Beate Helbig, Karin Kleppin und Frank G. Königs (Hg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, 339–362. Tübingen: Stauffenburg.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
 2004 *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Französisch*. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf.
- Tönshoff, Wolfgang
 2005 Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(1): 3–22.
- Weller, Franz-Rudolf (Hg.)
 1991 Themenheft: Fehler im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 90(6).
- Wode, Henning
 1978 Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs. *Linguistik und Didaktik* 34/35: 233–245.

Karin Kleppin, Bochum (Deutschland)

- White, C. 843
White, L. 802, 803, 804, 805
Wicke 934, 936, 1155, 1599
Wiebe 1002
Wiegand 237, 238, 304, 305, 306, 309, 310, 458, 487
Wieland 1555
Wierlacher 20, 21, 25, 26, 47, 1381, 1413, 1414, 1415, 1416, 1418, 1485, 1517, 1521, 1524, 1525, 1534, 1546, 1547, 1560
Wiersma 1025
Wierzbicka 656, 1057
Wiese, H. 414, 433, 449, 450, 451, 452
Wiese, I. 467, 469, 493, 494, 496, 497
Wiesinger 73, 348, 354, 361, 361, 362, 363, 364, 367, 369, 389, 390, 401
Wiesmann 510, 511
Wiktorowicz 657
Wilberg 1148
Wildenauer-Jósza 1109
Wildmann 912
Wildt 1591
Wiliam 1315, 1318
Wille 658
Willet 888
Williams 1008, 1154, 1170
Willis, D. 846, 949
Willis, J. 846, 949, 1167, 1170
Willkop 177, 275, 277, 278, 281, 301, 1016
Wilmots 641
Wilms 25, 66, 1592
Wimmer 1413
Windelband 495
Wingchen 472
Winge 544, 545
Winkelmann 439
Winkler 563, 565
Winko 1556, 1557, 1558, 1559
Winter, C. 505
Winter, F. 1315, 1318
Winter, R. 1396, 1418
Winters-Ohle 634
Wintersteiner 1536, 1572, 1576
Wintschalek 729
Wippermann 504
Wißner-Kurzawa 1217
Witte, A. 953, 956, 957, 1328, 1329, 1336, 1692, 1755, 1756
Witte, B. 1524
Wittgenstein 256, 257, 1178
Wodak 138, 269, 472
Wode 1060
Wokusch 270
Wolf, Ch. 1561
Wolf, F. 1638
Wolf, G. 1433, 1434, 1438
Wolf, N. R. 361
Wolf, T. 1058
Wolff, A. 1009
Wolff, Ch. 256
Wolff, D. 742, 812, 813, 845, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 877, 881, 941, 993, 1034, 1227, 1228, 1231, 1254, 1255
Wolff, J. 1191
Wollert 606, 1024
Wong Fillmore 904
Wood 821
Woods 1352
Woodward 783
Woolford 410
Worbs 657
Wordsworth 326
Wormer 1381, 1435, 1436, 1449, 1470, 1525, 1526
Wotjak, B. 175, 580
Wotjak, G. 580, 702, 1722
Wray 177, 250, 838
Wright 1332, 1333
Würffel, N. 853, 1196, 1211, 1212, 1231, 1232, 1234, 1235, 1237, 1239, 1587
Würffel, S. B. 1495
Wurzel 406
Wurzenrainer 1366
Wynne 316
- X
- Xiao 316
Xu 627
Xu Xiangsen 1637
- Y
- Yagmur 1138
Yanar 454
Ylönen 470, 473, 511, 574, 575
Yoneyama 955
Yos 275, 289
Yoshijima 1699
Young, D. J. 880
Young, P. 1121

Z

- Zabrocki 654
Zachau 1835
Zaharia 670
Zaimoğlu 1561, 1574
Zampini 999
Zander 1725
Zehnder 260
Zemb 580
Žepić 1717
Zeuner 1460, 1466
Zhang 784, 786
Zhao 631, 632
Zhu 90, 491, 627
Zickfeldt 648
Ziebell 936, 1184, 1366
Ziegelmann 563, 565
Ziegler 275, 285, 290, 414
Zifonun 218, 219, 221, 262, 296, 298, 301,
316, 551, 582, 1259
Zifreund 1364
Žiletić 692, 1789
Zimmer 491, 1246
Zimmerman 351, 1022
Zimmermann, A. 1592
Zimmermann, H. 1568
Zimmermann, G. 843, 911, 914, 1368
Zimmermann, K. 269, 432
Zimmermann, P. 25, 1397, 1413, 1547
Zinkevičius 615
Zinsmeister 316
Zint-Dyhr 544, 545, 1644
Žluktenko 726, 728, 729
Žmegač 1719
Zöfgen 304, 305
Zolotova 674
Zuengler 904
Zurdo 699, 702
Zweig 1610
Zwicky 85
Zwitslerlood 240
ZydatiB 554, 1131, 1398, 1399