

# Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Ein internationales Handbuch

Herausgegeben von

Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych,  
Britta Hufeisen, Claudia Riemer

1. Halbband

*Offprint*

De Gruyter Mouton

- 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 viel diskutierte 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:	– rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel – Fertigkeitsintegration: Vom Verstehen zum Äußern
Inhaltsorientierung:	– bedeutungsvoller (aus Lernersicht authentischer Input) – Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung
Aufgabenorientierung:	– Aufgaben mit „Sitz im Leben“ – fertigkeitbasierte Übungen mit Bezug zu den Aufgaben
Individualisierung und Personalisierung:	– differenzierende und lernerorientierte Verarbeitungsangebote – mit Sprache handeln: Lerner sprechen und schreiben als sie selbst
Autonomieförderung:	– Vermittlung von Lernstrategien, – offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter
Interaktionsorientierung:	– Kommunikationsförderung, – kollaboratives Lernen, – Lernen als kognitiver Prozess in einem sozialen Kontext
Reflexionsförderung:	– Einsicht in Strukturen – problemlösendes Lernen
Automatisierung:	– 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 anbietet.

### 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

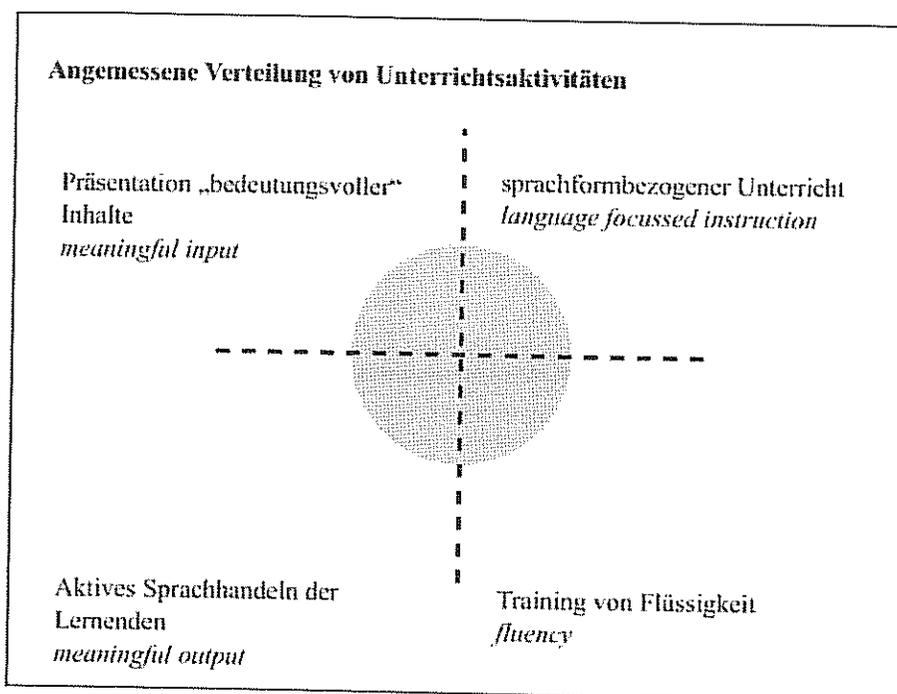


Abb. 104.1: Lernfeldmatrix zur Verteilung von Unterrichtsaktivitäten

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

	mündlich	schriftlich
rezeptiv	Hören	Lesen
produktiv	Sprechen	Schreiben

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 Wechselpräpositionen“).

Die folgende Gegenüberstellung prototypischer Übungsanweisungen in DaF-Lehrwerken verdeutlicht den Unterschied im Übungsgeschehen zwischen einem inhaltlosen 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"> <li>– Sätze mit Dativ: Ergänzt die Personalpronomen</li> <li>– Verbinde Sätze mit <i>wenn ... dann</i></li> <li>– Modalverben <i>können, müssen, dürfen, wollen, sollen</i> – Ergänze im Präsens oder Präteritum.</li> <li>– Artikel und Possessivpronomen im Akkusativ und Dativ – Ergänze bitte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Letzte Woche – Was war gut, was war schlecht? Erzählt in der Klasse.</li> <li>– Widersprechen / sich entschuldigen – sammelt Ausdrücke im Text und verwendet sie in einem Dialog.</li> <li>– Adjektive machen Geschichten interessanter. Baut die Adjektive ein und lest eure Geschichte vor.</li> <li>– Thema Essen – was isst du wann am liebsten?</li> </ul>

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 Fremdsprachegebrauch 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: 124f.), 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 ausgeht, 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 fertigkeitsbezogene 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: Gatlinton 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 Zweitspracherwerb: 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 Dülforth  
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