

Axel Vielau

**Methodik  
des kommunikativen  
Fremdsprachen-  
unterrichts**

Internetpublikation

Axel Vielau

**Methodik  
des kommunikativen  
Fremdsprachen-  
unterrichts**

Internetpublikation

**Das Buch** richtet sich an Fremdsprachenlehrer/innen in Schule und Erwachsenenbildung; es bietet eine theoretisch fundierte, dennoch leicht verständliche und praxisnahe Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts auf der Basis aktueller sprachdidaktischer und lerntheoretischer Annahmen (Konstruktivismus). Es zeigt zunächst, wie Sprachen unter verschiedenen Bedingungen gelernt werden, und leitet daraus eine Handlungsanleitung für das Lehren in heterogenen Lerngruppen ab. Die verschiedenen Schritte des Lernprozesses (Sprachaufnahme, -verarbeitung, -anwendung, Lernkontrolle) werden anhand von typischen Lernarrangements und Übungsbeispielen systematisch und folgerichtig dargestellt. Ein transparentes, einsichtig begründbares Unterrichtskonzept dieser Art ist nicht nur Voraussetzung für qualifiziertes Lehren, sondern auch für das „Lernen des Lernens“ in der Gruppe, für das Aushandeln des gemeinsamen Lernwegs und für späteres autonomes Weiterlernen.

**Der Autor:**

Dr. habil. Axel Vielau, Fachbereichsleiter für Fremdsprachen an der VHS Oldenburg 1975-2008, Lehrbeauftragter (1979-2008) und außerplanmäßiger Professor für die Didaktik der englischen Sprache an der Universität Oldenburg. Arbeitsbereiche: Sprachwissenschaft - Sprachdidaktik - Erwachsenenbildung. E-Mail: [info@axel-vielau.de](mailto:info@axel-vielau.de)

**Rechte und Verwertung:**

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Autors. Die Internetfassung dieses Werks darf ohne besondere Genehmigung in unveränderter Form wie vorliegend vervielfältigt und auf nichtkommerzieller Basis weitergegeben werden. Bei der Verwendung von Auszügen oder Kopien für Schulungen oder andere Zwecke ist auf die Quelle hinzuweisen.

Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Cornelsen Verlag, Berlin: Vielau, Axel :  
Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts / Axel Vielau -  
Berlin: Cornelsen Verlag, 1997  
ISBN 3-464-07924-4

2., neu bearbeitete Auflage 2010 (Internetpublikation)  
1. Auflage 1997

© 2010 by the author

Layout, Grafik und Satz: Dr. Axel Vielau, Rastede  
Bestellung im Internet: [www.axel-vielau.de](http://www.axel-vielau.de)

# Inhalt

<b>1. Vorwort zur zweiten Auflage .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Einleitung .....</b>	<b>8</b>
<b>3. Wie lernt man fremde Sprachen? .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1. Sprache, Kommunikation, Kommunikationsfähigkeit .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2. Natürlicher Zweitsprachenerwerb - Vorbild für den         Fremdsprachenunterricht? .....</b>	<b>22</b>
3.2.1. Grundformen des Sprachenlernens - eine Grobklassifikation .....	22
3.2.1. Grundformen des Sprachenlernens - eine Grobklassifikation .....	23
3.2.3. Mythos „Zweitsprachenerwerb“ .....	26
<b>3.3. Kognitive Prozesse .....</b>	<b>28</b>
3.3.1. Grundannahmen .....	30
3.3.2. Die Organisation des Wissens .....	33
3.3.3. Die Repräsentation des Wissens .....	35
3.3.4. Die Entstehung des Wissens: Ein Beispiel .....	40
<b>3.4. Ein Arbeitsmodell des Fremdsprachenlernens .....</b>	<b>43</b>
3.4.1. Der innere Lehrplan .....	46
3.4.2. Fremdsprachenlernstrategien und Lernertypen .....	52
<b>3.5. Fremdsprachenlernen im Unterricht .....</b>	<b>60</b>
3.5.1. Aspekte der Unterrichtssituation .....	61
3.5.2. Der äußere Lehrplan .....	63
3.5.2.1. Didaktisch-methodische Entscheidungen (1): INPUT .....	64
3.5.2.2. Didaktisch-methodische Entscheidungen (2): INTAKE .....	70
3.5.2.3. Didaktisch-methodische Entscheidungen (3): OUTPUT .....	78
3.5.3. Der heimliche Lehrplan .....	85
<b>4. Wie lehrt man fremde Sprachen? .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1. Lehr- und Lernphasen .....</b>	<b>94</b>
<b>4.2. Die Konstruktion der Lernaltersprache .....</b>	<b>99</b>
4.2.1. Sprachaufnahme .....	99
4.2.1.1. Hören / Globalverstehen .....	102
4.2.1.2. Dekodieren / Detailverstehen .....	107
4.2.1.3. Nachsprechen / Echosprechen .....	113

4.2.1.4. Die Einführung der Schrift .....	118
4.2.1.5. Vorlesen .....	119
4.2.1.6. Schreiben als Fertigkeit und Lernhilfe .....	121
4.2.2. Sprachverarbeitung .....	123
4.2.2.1. Aussprache .....	131
4.2.2.2. Wortschatz .....	137
4.2.2.3. Grammatik .....	145
4.2.2.4. Sprachfunktion .....	164
4.2.3. Integration und Sprachsynthese .....	174
<b>4.3. Der Gebrauch der Lernaltersprache .....</b>	<b>178</b>
4.3.1. Hörverstehen .....	183
4.3.2. Sprechen .....	189
4.3.3. Leseverstehen .....	199
4.3.4. Schreiben .....	206
<b>4.4. Die Kontrolle der Lernaltersprache .....</b>	<b>215</b>
4.4.1. Ausgangsbedingungen .....	219
4.4.1.1. Die Wahl eines Lernwegs: Einstufungstests, Lernberatung	220
4.4.1.2. Subjektive Lerntheorien .....	223
4.4.2. Lernprozess und Gruppe .....	225
4.4.2.1. Die Arbeitsgrundlage für das gemeinsame Lernen .....	226
4.4.2.2. Das Lernen lernen: Lerntechniken und Lernstrategien .....	228
4.4.2.3. Gruppenintegrative Arbeitsformen .....	232
4.4.3. Lernergebnisse .....	237
4.4.3.1. Fehler und Fehlerkorrektur .....	238
4.4.3.2. Lernkontrollen und Tests .....	240
4.4.3.3. Exkurs: Fremdsprachenprüfungen, Leistungsbeurteilung ...	247
4.4.4. Individuelle Lernverläufe, Differenzierung, Lernerautonomie ..	250
<b>5. Möglichkeiten und Grenzen der Methodik: das Lernen lehren und das Lehren lernen .....</b>	<b>257</b>
Anhang A: Verzeichnis der Schaubilder .....	261
Anhang B: Verzeichnis der benutzten Lehrmaterialien .....	262
Anhang C: Verzeichnis der benutzten Literatur .....	263

# 1. Vorwort zur zweiten Auflage

Unabhängig von jeder Lehrmethode - eine Sprache muss erlernt werden. Jedes Erlernen, auch der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten, ist letztlich ein individueller Akt. Unbekanntes muss aufgenommen, verstanden, organisiert, eingeprägt, angewendet werden. Der Zweck einer Lehrmethode liegt darin, den Prozess des (letztlich individuellen) Erlernens anzuleiten und zu fördern. Ausgangsproblem der Methodik ist daher nicht die Person des Lehrenden, das Lehrziel, die Rolle der Lehrtechnik oder Medien, auch nicht die Sprache, sondern zunächst das Lernen. Die Methodik des Lehrens folgt der Eigenart des Lernens. Entsprechend ist dieses Buch aufgebaut.

Eine Lehrmethode leitet den Lernprozess von außen her an, beinhaltet daher stets auch Fremdkontrolle. Die Fremdkontrolle wird üblicherweise damit gerechtfertigt, dass die Basis für autonome (lernerbestimmte) Lernprozesse fehle, dass autonomes Lernen unter den gegebenen Bedingungen erfahrungsgemäß nicht zum Ziel führe. Diese Begründung wird kritisch zu prüfen sein: Wenn Fremdsprachen ohne Hilfe von außen (vielleicht sogar besser?) erlernt werden können oder wenn Fremdsprachen intuitiv nach Art des Erstspracherwerbs erworben werden können, dann wäre eine Methodik des Lehrens überflüssig, als unnötige Fremdbestimmung sogar schädlich.

Die Lehrerfahrung zeigt jedoch: Fremdsprachenlernen ist für die meisten Menschen ein komplexer und langwieriger Prozess mit unsicherem Ergebnis; besonders gilt dies, wenn Fremdsprachen außerhalb des Kulturzusammenhangs gelernt werden, wenn also reale Anwendungsmöglichkeiten und lebenspraktische Herausforderungen fehlen. Wie kann unter solchen Voraussetzungen eine praktische Befähigung, wie kann „Kommunikationsfähigkeit“ entstehen?

Jeder Lernprozess braucht ein Mindestmaß an Planung und Orientierung - Klarheit über den Ausgangspunkt, über Ziel und Etappen, über geeignete Lern- und Arbeitsstrategien, über sinnvolle Lernhilfen und aussagefähige Erfolgskontrollen. Je stabiler die Motivation, je qualifizierter das Lernvermögen, desto überflüssiger jede Form von Fremdbestimmung; überwiegt jedoch Unsicherheit, so kann eine Anleitung von außen hilfreich, bei ungünstigen Lernvoraussetzungen sogar unverzichtbar sein - zumindest für den Teil des Weges, auf dem das Lernen gelernt wird, auf dem die individuellen Lernmethoden verbessert werden. Fremdsprachenlernen ist lebenslanges Lernen, gelenktes Lernen daher immer nur Vorstufe für das (selbstbestimmte) Weiterlernen. Abbau der Fremdkontrolle im Lernprozess und Qualifizierung des autonomen Lernvermögens sind daher unverzichtbar - gerade im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.

Der Ausdruck „kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ wird hier mehrdeutig gebraucht, und dies nicht ohne Absicht. Die erste Bedeutung verweist auf das **Ziel**: Nicht das Wissen über Sprache, sondern das Sprachkönnen steht im Vordergrund des Lernens - die Fähigkeit des Lernenden, die Fremdsprache in lebenspraktisch-„kommunikativen“ Zusammenhängen angemessen gebrauchen zu können. Die zweite Bedeutung zielt auf den **Prozess**, auf die Art und Weise, wie eine Fremdsprache im Unterricht gelernt wird. Der kommunikative Unterricht soll nicht als (einseitige) Vermittlung, sondern als (wechselseitiger) Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden angelegt werden - als ein Verständigungsakt, in dem die wesentlichen Aspekte des Lernprozesses nach und nach transparent werden. Denn die Transparenz

der Bestimmungsfaktoren und entsprechend der Aufbau lernerseitigen Orientierungswissens ist Voraussetzung für wachsende Mit- und Selbstbestimmung im Lernprozess, perspektivisch für die Autonomie des Lernenden in der Lernsituation.

Praktikables Orientierungswissen kann beim Lernenden nur entstehen, wenn der Lehrende selber über ein klares Konzept verfügt, wenn er sein unterrichtsmethodisches Vorgehen angemessen darstellen, praxisnahe „auf den Punkt bringen“ und nachvollziehbar begründen kann. Der vorliegende Text stellt eine im Sinne dieses Anspruchs ausreichend explizite, in sich kohärente und unter Berücksichtigung des heutigen Wissens hinreichend begründete „Theorie des praktischen Handelns beim Fremdsprachenlernen und -lehren“ vor, eine Methodik: als Anlass zum Nachdenken und zur Prüfung im Licht eigener Unterrichtserfahrungen, als Richtschnur für das Experimentieren und für kritisches Nachvollziehen, nicht zuletzt als Angebot zur kreativen Weiterentwicklung.

Im Mittelpunkt der Darstellung steht das Fremdsprachenlernen im eigentlichen Sinne, der **Spracherwerb** - weniger das, was sich in verschiedenen Organisationsformen des Fremdsprachenunterrichts an diese Lernphase anschließen mag (fachsprachliche Anwendungen, Literaturrezeption, freie Konversation usw.). Die Beispiele stammen, meinem Arbeitsbereich entsprechend, meist aus dem Englischunterricht in der Erwachsenenbildung, der Gültigkeitsanspruch, das sei hier ausdrücklich vermerkt, reicht jedoch weiter, bezieht als „Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ andere Fremdsprachen (außer Deutsch als Fremdsprache) und, mit sinngemäßen Modifikationen, andere Praxisfelder ein.

In erweiterter Fassung und mit dem Untertitel „Ein prozess- und handlungsorientiertes Unterrichtskonzept für den gesteuerten Spracherwerb“ lag diese Abhandlung der Universität Oldenburg als Habilitationsschrift vor. Ich danke allen, die mich mit ihrem Rat und ihren Gutachten beim Zustandekommen der Arbeit unterstützt haben; mein besonderer Dank gilt Heike Rautenhaus, Winfried Boeder, Wolfgang Eichler, Hans-Jürgen Krumm und Michael Wendt für wertvolle Hinweise und konstruktive Kritik. Publiziert wurde das Buch 1997 im Cornelsen Verlag.

Die zweite Auflage dieses Buchs kann nicht mehr bei Cornelsen erscheinen, weil dem Verlag die Verkaufszahlen nicht ausreichten. Ich bin von verschiedenen Seiten gefragt worden, ob ich den Text trotzdem weiterhin anbiete: Es gibt zahlreiche Sammelbände zu verschiedenen Aspekten des Fremdsprachenlernens, aber kaum eine umfassende und in sich kohärente Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts - und schon gar nicht auf aktueller lernpsychologischer Grundlage. Denn lange bevor der **Konstruktivismus** Einzug in die Fremdsprachendidaktik hielt, lag hier eine theoretisch fundierte und zugleich praxisnahe Methodik auf konstruktivistischer Basis vor. Der Denkansatz dieser Abhandlung ist heute so aktuell ist wie zum Zeitpunkt seines Entstehens.

Entsprechend stelle ich eine leicht aktualisierte Fassung der kommunikativen Methodik zur freien, nicht-kommerziellen Nutzung ins Internet. Das bedeutet, jeder darf den vorliegenden Text benutzen, aber niemand außer dem Autor darf ihn verändern. Wer Ideen daraus bezieht, sollte so fair sein, die Quelle so zu zitieren, wie es guter wissenschaftlicher Tradition entspricht. Für Kritik und Anregungen bin ich dankbar ([info@axel-vielau.de](mailto:info@axel-vielau.de)); denn ich beabsichtige, den Text auch weiterhin zu pflegen. Damit nur autorisierte Fassungen kursieren, steht der jeweils aktuelle Text ausschließlich auf meiner Homepage ([www.axel-vielau.de](http://www.axel-vielau.de)) zum Download bereit. Dabei entstehen keine Kosten, und man muss sich nicht als Nutzer

registrieren. Es gibt insofern keinen Grund, den Text aus nicht-autorisierten Quellen zu beziehen. Gegenüber der ersten Auflage ändern sich das Layout (Umstellung auf ein größeres Druckformat), damit natürlich auch die Paginierung und einiges bei den Sprachbeispielen; außerdem habe ich im Sinne besserer Lesbarkeit den Text auf die neue Rechtschreibung umgestellt. Die elektronische Publikation im PDF-Format bringt gegenüber der Buchform praktische Vorteile für den Benutzer:

- PDF-Dateien sind kompakt, durchsuchbar, und sie können auf jedem Computer angezeigt werden, auf dem der kostenfrei erhältliche *Acrobat Reader* installiert ist.
- Der *Acrobat Reader* enthält in der aktuellen Variante eine Volltext-Suche, die besser zu handhaben ist als jeder Buchindex: Sie liefert zu dem Suchbegriff jeweils eine Konkordanzliste, aus der man schnell und bequem die passenden Textstellen auswählen kann.
- Ausgehend von der Suchfunktion oder vom Inhaltsverzeichnis kann man so sehr einfach zu jeder beliebigen Textstelle springen.
- Einen Text im PDF-Format kann man für Schulungszwecke ganz oder in Teilen ausdrucken, man kann Textteile und Grafiken exportieren und sie problemlos in eigene Arbeitsblätter oder Seminarunterlagen einbauen.
- Aktuell erscheinen die ersten elektronischen Lesegeräte, die PDF-Texte in papierähnlicher Qualität darstellen; wer nicht gerne am Monitor liest, findet hier eine interessante Alternative.

## 2. Einleitung

### Anweisung, Methode, Methodik - Begriffsklärungen

Von der Wortbedeutung her verweist „Methode“ auf das begründete, in den Einzelschritten geplante und überprüfbare Verfahren, von bestimmten Ausgangsbedingungen zu einem bestimmten Ergebnis zu gelangen (vgl. AEBLI 1980, VIELAU 1985).

In erster Annäherung könnte man daher sagen: Eine Methode regelt und kontrolliert (K) einen Handlungsablauf durch die Anweisung, unter bestimmten **Ausgangsbedingungen** (A) bestimmte **Operationen** in einer bestimmten Abfolge (O1, O2, ...) auf bestimmte Art und Weise auszuführen, um zu einem bestimmten Ziel (Z) zu gelangen. Insofern ähnelt die Methode zum Beispiel einem Kochrezept oder der Gebrauchsanweisung eines technischen Gerätes. Beides sind in sich kohärente, komplexe Anweisungen zur Steuerung und Kontrolle zielgerichteter Handlungsabläufe, wie sie das folgende Handlungsmodell darstellt:

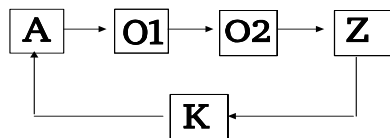


Schaubild 1: Steuerung einfacher Handlungen

Eine Anweisung dieser Art hat einen **engen** Anwendungsbereich: Der Zusammenhang von Ausgangsbedingungen, Prozess und Ziel ist eindeutig und bis ins Detail der einzelnen Operationen geregelt. Eine Gebrauchsanweisung lässt dem Handelnden wenig Spielraum, sie ist nicht auf Verstehen und Variation, sondern auf Übernahme und Nachvollzug angelegt. Ein technisches Gerät wird auf diese und keine andere Art bedient; die Anweisung beschreibt die notwendigen Handgriffe möglichst eindeutig, klar und präzise; Begründungen würden eher stören und vom rechten Weg ablenken. Tritt der gewünschte Effekt nicht ein, so liegt das vielleicht an einem Bedienungsfehler; bringt auch die präzise Wiederholung keinen Erfolg, so muss der Fehler in den Ausgangsbedingungen liegen (z.B. in einem Gerätedefekt oder in falschen Zutaten beim Kochrezept).

Anweisungen dieser Art sind weniger gut geeignet, **komplexe** Handlungen zu steuern und zu kontrollieren, bei denen man sich auf veränderliche Ausgangsbedingungen einstellen muss oder bei denen Auswahl und Abfolge der Operationen nicht klar geregelt sind. Man versetze sich etwa in die Situation eines Weltreisenden, der in einem fremden Land unter unklaren Verkehrsbedingungen von Ort A nach Ort Z gelangen möchte:

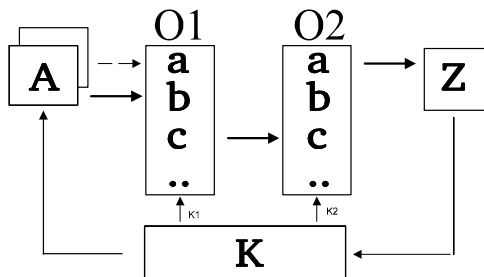


Schaubild 2: Steuerung komplexer Handlungen

Bei komplexen Handlungen dieser Art gibt es häufig nicht einen Handlungsweg, sondern **mehrere** Handlungsalternativen; d.h. abhängig von der Einschätzung der Ausgangsbedingungen sowie der jeweils erreichten Zwischenstände sind die erfolgversprechenden Operationen auf intelligente Weise aus dem Spektrum der aktuell möglichen Handlungsoptionen (Optionen a, b, c ... im Entscheidungspunkt O1) auszuwählen: Der Reisende wählt das beste Verkehrsmittel und den optimalen Weg zwischen zwei Stationen seiner Reise aus. Vielleicht gibt es dabei keine objektiv beste Lösung, sondern nur die Entscheidung nach subjektiven Prioritäten (Einsparung von Zeit oder Geld, Sicherheit, Bequemlichkeit, Naturschönheit etc). Eine schematische Reaktion im Sinne einer vorgegebenen Anweisung verspricht in solchen Fällen keinen Erfolg; außerdem muss die ergebnisbezogene Handlungskontrolle durch eine **prozessorientierte** Feinsteuerung des Handlungsablaufs (K1, K2, K3 ...) ergänzt werden.

Komplexe Handlungsabläufe dieser Art werden besser durch **Methoden** gesteuert. Eine Methode hat einen weiten Anwendungsbereich, d.h. sie ist in bestimmten Grenzen auf analoge Anwendungsfälle übertragbar. Insofern beschreibt eine Methode die erforderlichen Handlungen nur exemplarisch; wichtig ist das Verständnis des Handlungsprinzips. Erst das Verständnis dieses Prinzips garantiert die Übertragbarkeit und erlaubt unter unklaren Bedingungen die aktive Interpretation, Variation und eventuell Divergenz, falls eine Methode im gegebenen Anwendungsfall ganz oder in Teilen nicht zum Ziel führt.

Während eine Anweisung die Operationen bis ins Detail festlegt, muss eine Methode daher **offen** angelegt sein, sie muss argumentieren, begründen und das jeweilige Handlungs- und Entscheidungsprinzip verdeutlichen. Die Darstellung der Operationen hat hier eher exemplarischen Charakter, denn die einzelnen Operationen können (und sollen) in sinngemäßer Anwendung des Prinzips variieren. Jede Methode verlangt daher nach einem Bezugssystem, das die Kohärenz der Begründungen sichert: nach einer **Theorie** des Gegenstandsbereichs. Müssen zur Steuerung komplexer („systemhafter“) Abläufe verschiedenartige Methoden zusammenwirken, so spreche ich von von einer „Methodik“. Eine Methodik setzt eine entsprechend komplexe Theorienbildung voraus.

## **Didaktik und Methodik**

Unterricht ist veranstaltetes Lernen. Sinn dieser Veranstaltung ist der Übergang des Lernenden von einem als defizitär empfundenen Ausgangszustand hin zu einem bewusst angestrebten Zielzustand. Insofern impliziert jede Unterrichtssituation die Existenz von Ausgangsbedingungen und Zielen (die auf Nachfrage hin beschrieben, begründet und gerechtfertigt werden müssen) und eine Vorstellung von den Handlungsabläufen, die in der Praxis den Übergang vom Ist-Stand hin zum Soll-Stand bewirken sollen.

Solange die Eigensteuerung des Lernenden noch keinen Erfolg auf dem Weg zum Ziel verspricht, ist es Aufgabe des Lehrenden, die Ziele im Auge zu behalten und die Handlungsabläufe in geeigneter Weise zu steuern und anzuleiten. Veranstaltetes Lernen verlangt daher Theoriebildung auf der Ebene der Ausgangsbedingungen und Ziele (üblicherweise Gegenstand der **Didaktik**) ebenso wie auf der Ebene der Handlungsabläufe (Gegenstand der **Methodik**). Dabei impliziert eins das andere: Ohne Vorstellung davon, welche Art praktischer Handlungen den Lernfortschritt bewirken in Richtung auf die angestrebten Ziele (und welche nicht), bleibt die Didaktik steriler Selbstzweck. Und umgekehrt ist kohärentes Handeln in

dem Sinne, dass man bewusst das eine tut und das andere lässt, nur möglich, wenn man weiß, wohin man gelangen will und ob man im gegebenen Handlungszusammenhang in diesem Sinne Fortschritte macht oder nicht (vgl. MEYER 1987).

Im Allgemeinen gibt es nicht nur eine, sondern mehrere Möglichkeiten, ein Ziel anzusteuern: Allein die Beschreibung des Ziels sagt nicht viel darüber aus, welcher Weg der beste ist. Unter komplexen Handlungsbedingungen ist es oft sogar schwierig, überhaupt einen schlüssigen Zusammenhang zwischen den einzelnen Operationen und den abstrakten Unterrichtszielen herzustellen; nicht einmal Aussagen darüber, ob man noch auf dem richtigen Wege ist, scheinen möglich. Das Problem liegt in der Vielzahl der Variablen, in der mangelnden Konstanz der Ausgangsbedingungen und entsprechend in der Komplexität und wechselseitigen Vernetzung der jeweils wirksamen Einflussfaktoren. Dem Pädagogen bietet sich ein chaotisches Bild: Der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist ungewiss, Erfolg oder Misserfolg einzelner Operationen daher kaum vorhersagbar - schlimmer noch: Die Ursachen bestimmter unerwünschter Ereignisse bleiben oft unklar. Was heute gelingt, kann morgen aus scheinbar unerfindlichen Gründen völlig „danebengehen“.

Ein schlüssiger Zusammenhang von Unterrichtszielen und Handlungskonzepten entsteht nicht schon auf der Mikroebene einer einzelnen Operation, sondern erst im Rahmen größerer Handlungssequenzen (oder in der Verkettung solcher Handlungssequenzen zu Lernverläufen). Insofern leitet sich Methodik nicht auf direktem Wege aus der Didaktik ab; sie verlangt eigene Theoriebildung. Jeder Unterrichtende hat ohnehin, wie immer unbewusst, eine solche Handlungstheorie im Kopf, sobald er im Unterricht auf Ziele hinarbeitet, sich entschließt, das eine zu tun und das andere zu lassen, das eine als Erfolg zu verstehen und das andere als Misserfolg. Die wissenschaftliche Methodik will die subjektiven Handlungstheorien auf eine bewusste und reflektierte Ebene anheben, um so, in der Vermittlung von Theorie und Praxis, die jeweils handlungsleitenden Ideen aufzuhellen und die Praxis zu optimieren.

Wer das ablehnt und sich auf den Eklektizismus als Methode beruft, unterliegt einer Selbsttäuschung. Theoriebildung ist in Unterrichtssituationen nicht hintergebar. Sie ist als Kohärenzstiftendes Prinzip sowohl in der didaktischen wie in der methodischen Dimension implizit immer präsent, sobald sich die Klassentür hinter dem Lehrer schließt. Streiten kann man über den Grad der Bewusstheit, über Kohärenz und Begründungsqualität von Theorien, nicht jedoch darüber, „ob es auch ohne Theorie geht“ ...

## **Zum Gegenstand der Methodik**

Angesichts der Fülle der Einflussfaktoren, die, wie gleich zu zeigen sein wird, auf den Fremdsprachenunterricht einwirken, ist die Aufhellung der handlungsleitenden Ideen in Form einer in ihren Begründungen expliziten Methodik eine nicht eben leichte Aufgabe. Zu nahezu jedem Thema des hier vorliegenden Buches gibt es eine fast unüberschaubare Zahl an Spezialstudien. Entsprechend groß ist die Zahl punktueller und häufig auch sehr widersprüchlicher Handlungsempfehlungen. Andererseits steht die Theoriebildung, wie man sehen wird, zwar keineswegs am Anfang, von einer umfassend begründeten und konsensfähigen Handlungstheorie des Lernens und Lehrens fremder Sprachen, die dem Praktiker als „roter Faden“ durch den Dschungel der Methoden und Rezepte dienen könnte, sind wir weit entfernt.

Trotz solcher Theoriedefizite - der Fremdsprachenlehrer kann sich seiner praktischen Aufgabe nicht verweigern, nur weil er hier und da auf schwankendem Grunde agiert. Ähnliches gilt für die Methodik: Sie ist eine praxisorientierte Wissenschaft, eine **Handlungswissenschaft**, die nicht nur von Empirie und exaktem Wissen, sondern auch vom Experiment, von praktischer Erfahrung und Phantasie, Feldbeobachtung und verstehender Interpretation lebt - zumindest dort, wo schlüssigere Erkenntnisquellen (noch) fehlen. Der handelnde Lehrer wird hier sozusagen zum Forscher in eigener Sache - in einem Forschungsprozess, der unter aktiver Mitwirkung aller Beteiligten zugleich Wissen vertiefen und Praxis verändern will (siehe auch ALTRICHTER, POSCH 1994). Die Subjektperspektive und die Anwendung hermeneutischer Verfahren sind für die praxisorientierte Sozialforschung ohnehin unverzichtbar (HEINZE 1987). Wichtigster Maßstab einer Handlungswissenschaft ist die **ökologische Validität** ihrer Resultate: ihre Praktikabilität, ihr Erfolg, ihre Erklärungskraft und ihr prognostischer Wert in der pädagogischen Praxis, die Übertragbarkeit ihrer Empfehlungen auf verschiedene Lehrkräfte und Unterrichtssituationen. Einfach gesagt: eine Methodik will zunächst und vor allem Handlungshilfe sein.

Nur eine klare und verständliche Darstellung kann diesem Anspruch genügen. Für die Inhalte heißt dies, dass angesichts der Fülle der Fachpublikationen zu fast jedem der im Folgenden behandelten Themen gewichtet, ausgewählt und vieles thesenartig verkürzt werden muss. Was die Sprache angeht, werde ich mich um einen zugleich präzisen und verständlichen Ausdruck bemühen. „Verständlich“ ist ein Text, der gemessen an Ziel und Adressat hinreichend einfach, logisch geordnet und kurz ist und der vielleicht ein wenig an zusätzlicher Stimulanz in Form anschaulicher Beispiele, anregender Sprachbilder etc. aufweist (vgl. LANGER, SCHULZ VON THUN, TAUSCH 1981, SCHULZ VON THUN 1981). Insgesamt entspricht solchen Anforderungen eine eher sach- und problemorientierte als scholastisch-problemgeschichtliche Darstellung (dazu etwa HÜLLEN 1987, MACHT 1990).

Ohnehin muss der Forschungsansatz einer „Methodik“ von dem einer „Methodologie“ oder dem eines „Handbuchs“ unterschieden werden. Eine Methodik bezieht ihre Fragestellungen und Probleme direkt aus dem Objektbereich Fremdsprachenunterricht; ist das angesprochene Problem vielschichtig, so ist ein **interdisziplinärer Ansatz** erforderlich, d.h. der gezielte und selektive Rückgriff auf Wissensbestände von Bezugswissenschaften wie Lernpsychologie, Spracherwerbsforschung, Pädagogik und Andragogik, Fachdidaktik, Sprachwissenschaft, Literatur- und Landeswissenschaft, Informatik, Soziologie und Statistik, Wissenschaftslogik. Die Bezugswissenschaften haben für die Methodik immer nur Hilfsfunktion: Je nach Objektbereich und Problemlage tragen sie bei - ergänzt durch subjektive Lehrerfahrung, Feldbeobachtung, forschendes Lehren - zur Problemaufnahme, zur Problemanalyse und zur Entwicklung von Lösungsstrategien für die pädagogische Praxis. Eine „Vollständigkeit“ der behandelten Themen, wie man sie von einem Handbuch verlangt (vgl. BAUSCH et al. 2003, 4. Aufl.), ist hier nicht zu erwarten.

Im Gegensatz zur Methodik analysiert, vergleicht und bewertet eine **Methodologie** den Gültigkeitsanspruch alternativer Methodikentwürfe nicht handlungs- und problemorientiert, sondern inhaltsbezogen und systematisch: Ihr Objektbereich ist nicht Fremdsprachenunterricht, sondern Methodik; ihr Vorgehen dementsprechend eher **disziplinär**, systematisch bezüglich des Anspruchs an Arbeitsansatz und Bezugssystem, damit auch problemgeschichtlich. Die übliche Darstellungsform des Forschungsberichts ist hier eher angemessen. Aus der Verwechslung der Forschungsgegenstände von Methodik und Methodologie folgt manches Miss-

verständnis; praxisrelevante Handlungsempfehlungen sind aus der vergleichenden Darstellung alternativer Lehrmeinungen mangels schlüssiger Außenkriterien nicht ableitbar.

Ich fasse den Zwischenstand zusammen. Das vorliegende Buch ist kein Handbuch des Fremdsprachenunterrichts und keine Methodologie, sondern eine **Methodik**. Die kommunikative Methodik beschreibt und analysiert Prozesse beim Lehren und Lernen fremder Sprachen im Rahmen eines kommunikativen Unterrichtskonzeptes (und setzt insofern bestimmte Ergebnisse der kommunikativen Didaktik voraus). Sie entwickelt transparente, ökologisch valide Handlungsempfehlungen für den Fremdsprachenlehrer. Da der Objektbereich komplex ist, muss der Arbeitsansatz interdisziplinär sein: Die kommunikative Methodik wählt relevante Forschungsergebnisse der Bezugswissenschaften problemorientiert aus, reduziert und gewichtet sie im Blick auf eigene Problemstellungen. Aus diesem Arbeitsansatz folgt, dass das theoretische Bezugssystem der Methodik, die Handlungstheorie im eigentlichen Sinne, nicht deduktiv abgeleitet und statisch vorgegeben werden kann, sondern dass auch das Bezugssystem selber eher induktiv, **problem- und prozessorientiert** entwickelt wird.

## Das Faktorenmodell

Nehmen wir an, ein Englischlehrer bzw. eine Englischlehrerin\*, hauptberuflich im öffentlichen Schulwesen, will zum ersten Mal zusätzlich einen Abendkurs in einer Volkshochschule übernehmen. Welche Informationen braucht er\*, um sich sinnvoll auf die neue Aufgabe einstellen zu können?

Der neue Kursleiter wird sich zunächst ein Bild seiner Aufgabe machen wollen, d.h. er wird, nahe an der Praxis, die wichtigsten Einflussfaktoren bestimmen und Informationen sammeln (zum Beispiel durch Hospitation und Rücksprache mit Kollegen, durch ein Fachgespräch mit dem Fachbereichsleiter, durch Literaturstudium, durch Lektüre der Lehrmaterialien etc.); er wird diese Informationen im Licht der eigenen Erfahrung sichten und ordnen, das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen und sich schließlich, vielleicht zunächst probenhalber, für ein bestimmtes Vorgehen im Unterricht entscheiden. Dieses Vorgehen impliziert eine spezifische und individuelle **Passung der Faktoren**, die sich (vermutlich) nicht unerheblich von dem unterscheidet, was er tagsüber in der Schule macht.

Streng genommen ist es nicht zulässig, hier von „Faktoren“ zu sprechen. Begreift man den Unterricht als Prozess, so wirkt die Isolation von Einflussfaktoren künstlich: Die Zahl der Einflüsse ist größer, als es typische Faktorenmodelle darstellen können; die Faktoren wirken und beeinflussen sich in wechselseitiger Abhängigkeit. Zudem geht in die Auswahl der Aspekte, die aus dem Bedingungsgeflecht des Unterrichts als Faktoren hervorgehoben werden, ein Vorverständnis in Form bestimmter erkenntnisleitender Interessen ein, das die Ergebnisse präformiert. Das Faktorenmodell ist daher als Forschungsansatz weniger interessant. Aber es erlaubt eine übersichtliche Problemansprache - und nur aus diesem Grunde wird es hier benutzt (s.auch KOODINIERUNGSGREMIUM 1983: 16 ff., GEISLER 1987).

---

\* Ausdrücklich angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass die Sprachkonvention, der ich ab hier folge, bei Kollektivbezeichnungen nicht auf das NATÜRLICHE Geschlecht referiert: Angesprochen sind also, wo nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, immer beide natürlichen Geschlechter. Vgl. auch DUDEN-Grammatik, s.v. „Genus des Substantivs“, Regel 323.2.

Zunächst werden den neuen Kursleiter vielleicht bestimmte Merkmale des **institutionellen Rahmens** interessieren: Unterrichtszeiten, Kursdauer, Kursfrequenz (z.B. Unterricht zweimal pro Woche), Unterrichtszeitraum, unterrichtsfreie Zeiten, Teilnehmerzahl, Lernort nebst Ausstattung des Unterrichtsraums und Sitzordnung. Er wird Fragen bezüglich seiner Rechtsstellung als Kursleiter stellen, nach Honorar, Anmeldeverfahren, Kursgebühren und Teilnehmerliste, nach Kooperationsformen im Kollegium und vielleicht nach Einführungs- und Fortbildungsangeboten. Und er wird einiges über die Institution Volkshochschule und deren Aufgabenverständnis als kommunale Gesamtschule für Erwachsene erfahren.

Ein nächstes wichtiges Thema in dem Einführungsgespräch werden die **Lernziele** sein: das Globallernziel des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen (wobei eventuell die Rolle der Abschlüsse/ Zertifikate gestreift wird), Aufbau und Gliederung des Lernangebots, Lernstapen und Zwischenziele, Angebotsdifferenzierung und die Lokalisierung des eigenen Kurses im Gesamtprogramm, schließlich die genaue Kursbeschreibung und das Lernprogramm für den kommenden Unterrichtszeitraum. In dieser Kursbeschreibung wird etwas über die **Teilnehmer** des Kurses ausgesagt, über die Zielgruppe: die vermutliche Zusammensetzung der Lerngruppe, über Lernvoraussetzungen, Lernmotive und Lernerwartungen. Dieser Zielgruppenbeschreibung entsprechen dann wiederum bestimmte Feinziele des Kurses und die Zuordnung der **Lerninhalte** und **Medien**: des Lehrbuchs und sonstiger Lernmittel, der Stoffverteilung über das Semester und der Lehrmittel (z.B. Kreidetafel, Video- und Tonmaterialien, Folien für den Tageslichtschreiber, Programme für Sprachlabor und Computer).

Damit nähert sich das Einführungsgespräch dem Abschluss, der Frage der Unterrichtsgestaltung. Hier wird der VHS-Fachbereichsleiter zwar einige globale Vorgaben formulieren (die die Eigenart des Lernens an einer Volkshochschule im Gegensatz zum Lernen an einer Schule, Universität oder privaten Sprachenschule kennzeichnen), die Wahl der **Methoden** jedoch unmissverständlich dem Kursleiter überlassen. Globale Vorgaben dieser Art könnten sein: Vorrang partnerschaftlicher und kommunikativer Lehr- und Lernformen, Teilnehmerorientierung und, nicht zuletzt im Interesse der späteren Fortsetzung des Kurses, das Bemühen um eine geringe Abbruchquote. Und wenn über die Lernformen gesprochen wird, wird der Fachbereichsleiter seinen Gesprächspartner vielleicht abschließend noch kurz über sein Selbstverständnis in der neuen Rolle als **Kursleiter** befragen: ob und wie er diese Rolle anders sieht als seine hauptberufliche Funktion im öffentlichen Schulwesen.

Der nächste Schritt im Beispiel müsste in der Gewichtung der Einflussfaktoren bestehen und in der Herstellung einer spezifischen „Passung“ als Richtschnur für die Unterrichtsplanung. Zunächst wird dabei auffallen, dass vieles vorgegeben ist, vieles vom Kursleiter nicht direkt beeinflusst werden kann: der institutionelle Rahmen, die Teilnehmer, der eigene Status und die Funktion als Kursleiter, die Lernziele nebst Lokalisierung des eigenen Kurses in einem übergreifenden Lernprogramm, die Lerninhalte (soweit es um die Einordnung in den Lehrbetrieb geht), in gewisser Weise sogar die Medien (Verfügbarkeit). Die genaue Ausprägung und die Interdependenz dieser Bestimmungsfaktoren zu klären, ihre Begründungszusammenhänge aufzuhellen, wäre Aufgabe der **Didaktik**, hier der „Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen“. Der Arbeitssituation des Kursleiters entsprechend (und weil es Thema eines eigenen Buches wäre) soll eine ausführlichere Analyse der Bestimmungsfaktoren hier zurückgestellt werden (vgl. VIELAU 2001).

Bei so vielen Vorgaben - wo bleiben die Handlungsspielräume? Neben der Frage, wie er sich selber als Kursleiter versteht und in die Lerngruppe einbringen will, neben gewissen Entscheidungsspielräumen bei den Inhalten und Medien liegt der eigentliche und wichtigste Entscheidungspunkt in der Wahl der **Methoden**. Die Methoden müssen geeignet sein, in der gegebenen didaktischen Konstellation die Ziele praktisch-prozessual einzulösen, d.h. die gewählten Methoden sollen in Ausschöpfung der Handlungsspielräume einen passenden Lernweg formen und die Lernprozesse optimieren.

Je nachdem, wie der Kursleiter seinen Handlungsspielraum interpretiert, die Faktoren auffasst, gewichtet und in Beziehung setzt, für welche **Passung** er sich entscheidet, können bei der Wahl der Methoden verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden (zur Übersicht vgl. RICHARDS, RODGERS 1986). Die folgende Grobklassifizierung soll kein methodologisches Werturteil ausdrücken:

- Der traditionelle (und bis heute in der Praxis wohl meistverbreitete) Ansatz ist der einer **stofforientierten Methodik**. Die handlungsleitende Frage gilt hier dem Lehrbuch, den Gesichtspunkten der Stoffauswahl und Präsentation, der optimalen Vermittlung des Lernstoffs. Typische Probleme (und meist auch Kapitelüberschriften) in einer stofforientierten Methodik wären z.B. „Auspracheschulung“, „Grammatikvermittlung“, „Wortschatzarbeit“, „Textarbeit“ (z.B. QUETZ u.a. 1981).
- Einen anderen Akzent setzt die **lernzielorientierte Methodik**. In diesem Ansatz fallen Didaktik und Methodik zusammen: Die Zielbeschreibung liefert zugleich die Kriterien für die Gestaltung des Lernwegs. So gibt es zum Beispiel einen Übungsaufbau, in dem Kommunikation „vorbereitet“, „aufgebaut“, „strukturiert“, „simuliert“ und schließlich „realisiert“ wird (etwa PIEPHO 1979; BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT 1978). Im weiteren Sinne gehört auch die Erforschung der Interaktionsprozesse beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache in diesen Zusammenhang - soweit aus dieser Forschung Handlungsempfehlungen abgeleitet werden (HÜLLEN 1987).

Obwohl sich beide Ansätze in der Praxis bewährt haben, werden sie den Kursleiter vielleicht nicht befriedigen: Das Lernziel „Kommunikationsfähigkeit“ gilt fast analog in Schule und Erwachsenenbildung, und auch der Lernstoff unterscheidet sich zwar in der Wahl der Themen und Situationen, kaum jedoch in den tieferen Prinzipien der Stoffauswahl und -anordnung. Heißt das nun, dass er, vielleicht mit einigen kleinen Modifikationen, analog vorgehen kann - gleich ob Schule oder Erwachsenenbildung?

Eine so direkte Übertragung der Schulmethoden auf den Abendkurs ist spontan wenig plausibel, wird sich auch kaum mit dem decken, was der Kursleiter bei Hospitationen beobachtet hat. Zunächst müsste geklärt werden, wie überhaupt Fremdsprachen gelernt werden, ob Erwachsene eine Fremdsprache auf ähnliche Weise wie Kinder lernen, welche Rolle Lebensalter, Lernbiographie und äußere Faktoren spielen, ob solche Unterschiede für die Methodik handlungsrelevant sind. Indem er Fragen dieser Art an den Anfang der methodischen Überlegungen stellt, befindet sich der Kursleiter auf dem Boden der dritten Variante - dem einer **lernerorientierten Methodik** (z.B. BUTZKAMM 1989).

## Lernerorientierung

Es gibt viele Gründe, den **Lerner** (wie es neudeutsch heißt) als vorrangigen Bezugspunkt des methodischen Denkens zu wählen. Der wichtigste Grund liegt nahe: Obwohl alle Lerner in der Gruppe den gleichen Unterricht erhalten, profitiert der einzelne Lerner in dieser Gruppe in sehr unterschiedlichem Maße. Ein Problem des pädagogischen Alltags, wenn man so will - aber für das methodische Denken zugleich Ausgangspunkt und größte Herausforderung. Warum lernt der eine in der gegebenen Lernkonstellation sicher und schnell, der andere langsam und mit großen Problemen, der dritte fast gar nicht? Liegt es am Lerner: an der Motivation, an mangelndem Weltwissen und kultureller Ferne, am Fleiß, an der „Begabung“? Liegt es an den äußeren Bedingungen und am Lehrplan? Oder liegt es an den Lehrern und an den Methoden? Oder an allem zugleich, an der unzureichenden Passung? Muss man folgern, dass die Wahl der Methodik bedeutungslos ist, wenn das Ergebnis so weit streut?

In einer empirischen Untersuchung, über die ich vor vielen Jahren berichtet habe (VIELAU 1979), ergab sich, dass dem Englischunterricht schon in der Orientierungsstufe die bei weitem höchste Selektionswirkung unter allen Schulfächern zukommt. Die Gruppe der besonders leistungsschwachen Schüler mit mangelhaften Noten in mehr als zwei Fächern scheitert hier fast zu hundert Prozent. In der Studie konnte von ihrer Anlage her nicht deutlich werden, dass es Lerngruppen gibt, in denen sich die Schere zwischen erfolgreichen und erfolglosen Lernern in dramatischem Tempo öffnet, und andere Lerngruppen, in denen der Schereneffekt kaum erkennbar wird, obwohl die Gruppe ein ähnliches Lerntempo vorlegt und das gleiche Stoffpensum bewältigt. Da der Effekt sich der Tendenz nach bei den gleichen Lehrern wiederholt, auch wenn sie neue Lerngruppen übernehmen, darf man bei aller Vorsicht in der Einschätzung der Wirkung von Lehrmethoden (EINSIEDLER 1981, PIENEMANN 1989) unterstellen, dass nicht nur Lernervariablen, sondern auch Lehrer und Methoden den Lernerfolg beeinflussen.

Die Unterrichtserfahrung zeigt, dass unter günstigen Voraussetzungen auch schwächere Lerner erfolgreich eine Fremdsprache lernen können, dass sie sogar mit den stärkeren Lernern ungefähr Schritt halten. Aber während gute Lerner fast unabhängig von Lehrer und Methode die Fremdsprache erfolgreich lernen, scheint es eine besondere Lernkonstellationen zu verlangen, damit schwächere Lerner Erfolg haben. Die gleiche Lehrmethodik wirkt sich lernerabhängig verschieden aus, denn jede Lehrmethode unterstellt und erwartet beim Lernenden ein bestimmtes Wissen, bestimmte Fähigkeiten und bestimmte Einstellungen: Jede Lehrmethode ist (häufig unbewusst) auf einen **impliziten Lerner** hin angelegt. Entspricht der Lernende diesen impliziten Anforderungen nicht und kann er sich auf diese Anforderungen nicht einstellen, so wird er erfolglos bleiben.

Die künstliche Lernsituation wirkt insofern stärker selektiv als das Lernen unter natürlichen Bedingungen. Selbst völlig lernungewohnte Erwachsene - man denke an die Lebensumstände von Arbeitsmigranten - erreichen unter natürlichen Lernbedingungen früher oder später eine auf die Anforderungen ihrer Lebenspraxis zugeschnittene, ausreichende Sprachhandlungsfähigkeit; das gilt zum Beispiel für die Entwicklung von Pidgin- und Kreolsprachen. In der natürlichen Lernsituation bestimmt der Lernende selber den Prozess - und in der künstlichen Lernsituation der Lehrende. In der Steuerung des Lernprozesses liegt also die Chance, dass das Lernen wirksamer abläuft, aber andererseits auch die Gefahr, dass die Bedürfnisse einzelner Lerner oder der Lerngruppe insgesamt verfehlt werden.

Eine Lehrmethodik darf daher nicht „ohne Ansehen der Person“ aufgesetzt werden, sondern sie hätte sich an den Bedürfnissen der Lerner zu orientieren. Es gibt nicht eine einzige, einheitliche und universal richtige Lehrmethodik, so ist zu folgern, sondern sehr viele, wollte man das Lehren mit Bezug auf den einzelnen Lerner optimieren (Subjektorientierung), und immerhin noch mehrere, wenn man aus Praktikabilitätsgründen bestimmte Gruppen und Lerner-typen als Bezugspunkt wählt (Zielgruppenorientierung).

Es ist eine Frage der übergreifenden Unterrichtsziele, des Aufgabenverständnisses und des pädagogischen Engagements, an welchem Lernertyp bzw. an welcher Zielgruppe sich der Lehrende bei seinen methodischen Entscheidungen orientiert. Wenn man annimmt, dass die guten Lerner nach nahezu jeder Methode erfolgreich lernen können, wird sich die Wahl der Basismethode gemäß einem Aufgabenverständnis, wie es für die Erwachsenenbildung typisch ist (Abbruchquote gering halten/ Selektion vermeiden), besonders nach den Bedürfnissen der schwächeren Lerner richten. Entsprechend erweist sich die Brauchbarkeit einer Methodik erst dort, wo Fremdsprachenlernprozesse nicht sozusagen im Selbstlauf funktionieren: in leistungsheterogenen Lerngruppen, in der Arbeit mit Hauptschülern oder mit lern-ungewohnten Erwachsenen. Umgekehrt heißt das, dass man Annahmen zur Wirksamkeit bestimmter Methoden kaum sinnvoll im Kontext universitärer Sprachkurse überprüfen kann - zumindest, wenn man auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse Wert legt.

Die Konsequenz könnte lauten: Je mehr der Lehrende darüber weiß, wie eine Fremdsprache generell gelernt wird, wie seine Zielgruppe lernt und wo deren Schwierigkeiten liegen, desto besser wird die Passung des gewählten Unterrichtskonzeptes (zum Begriff MEYER 1987: 208) stimmen, desto höher werden die Erfolgsaussichten für alle Seiten sein.

Leider stimmt diese Behauptung nur zum Teil. Das erste Problem liegt darin, dass sich die impliziten Voraussetzungen bestimmter methodischer Entscheidungen oft schwer abschätzen lassen. Nehmen wir an, es wird nach gängiger methodischer Sicht weitgehend einsprachig unterrichtet, der Lehrer bemüht sich um einen authentischen, sprechnatürlichen Input. Das Handlungskonzept ist klar - aber ist ebenso klar, was dieses Konzept tatsächlich leistet? Was wird vorausgesetzt, wem werden Erfolgschancen geöffnet, wer ist der implizite Lerner dieser Methodik? Das Konzept der Lernerorientierung setzt die Bereitschaft voraus, Fragen dieser Art (selbst)kritisch zu prüfen. Damit wären zumindest die Fragen richtig gestellt. Die zweite Schwierigkeit liegt bei den Antworten. Beim heutigen Stand der Fremdsprachenmethodik ist es immer noch schwierig, kohärente Handlungsempfehlungen für einen an den Bedürfnissen definierter Lernergruppen orientierten Fremdsprachenunterricht zu geben. Man weiß zwar, was man will und vielleicht auch, was man besser nicht tun sollte, aber eine wirklich überzeugende Lösung des Problems liegt weiter im Ungewissen. Wenn Fragen und Antworten stimmen, bleibt noch die Kluft von abstraktem Theoriewissen und tatsächlicher Handlungskompetenz in der pädagogischen Praxis (JANK, MEYER 1991: 37 ff). Ein problembewusster Didaktiker ist nicht automatisch auch ein guter Lehrer - so wenig, wie ein fähiger Linguist ein glänzender Redner sein muss.

Die vorliegende Methodik soll dazu beitragen, dass wenigstens die Wissenslücken im Unterrichtskonzept enger werden. Sie umfasst, dem skizzierten Forschungsansatz und Erkenntnisinteresse entsprechend, zwei Themenkomplexe (zur Gliederung siehe auch BUTZ-KAMM 1989):

- Teil 1 stellt die Frage, wie Fremdsprachen GELERNT werden. Das Hauptinteresse gilt der Wirklichkeit des Fremdsprachenlernens im Unterricht, gestreift wird der natürliche Zweitspracherwerb. Ziel ist die Entwicklung eines Arbeitsmodells des Fremdsprachenlernens aus Lernersicht.
- In Teil 2 wird auf der Grundlage dieses Arbeitsmodells und unter besonderer Berücksichtigung von Lernern mit problematischen Lernvoraussetzungen gefragt, wie Sprachen GELEHRT werden (sollen).

Unter Abstraktion von lernfeldtypischen Aspekten der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts (Merkmale der Lerngruppe, der Institution, des Unterrichtsmaterials etc.) werden im Folgenden die Grundlinien der kommunikativen Methodik als einer lernerorientierten Basismethode entwickelt. Diese **Basismethode** kann mit gewissen Modifikationen auf verschiedene Lernfelder (Schule, Weiterbildung, betrieblicher Fremdsprachenunterricht) übertragen werden. Sie ist ausgerichtet auf die Bedürfnisse leistungsheterogener und eher lernungewohnter Lerngruppen, und sie gilt sprachübergreifend für den gesteuerten Fremdspracherwerb im engeren Sinn (nicht zum Beispiel für den Frühbeginn oder den fachsprachlichen Unterricht).

Nicht übertragbar ist die vorliegende Methodik auf Lernsituationen, in denen sich gesteuerter und ungesteuerter Erwerb überlagern, zum Beispiel also, wenn Deutsch als Fremdsprache in Deutschland oder Englisch als Fremdsprache in englischsprachigen Ländern unterrichtet wird.

## 3. Wie lernt man fremde Sprachen?

### 3.1 Sprache, Kommunikation, Kommunikationsfähigkeit

Besonders interessiert in dieser Abhandlung, wie eine Fremdsprache gelernt wird, was sich im Kopf des Lernenden verändert, ob und wie der Aneignungsprozess gesteuert und beeinflusst werden kann. Vorher jedoch ein kurzer Blick auf das **Lernobjekt**: Was wird eigentlich gelernt, wenn eine Sprache gelernt wird?

Eine Sprache ist uns zugänglich in der Kommunikation, in den empirischen Äußerungen der Kommunikationspartner, die sich in einer ihnen gemeinsamen Sprache verständigen. Die Zahl der möglichen (mündlichen und schriftlichen) Äußerungen in einer Sprache ist unendlich groß; Sprachen sind so universal und so produktiv wie das Denken. Dennoch werden die meisten Äußerungen verstanden - und dies, obwohl sie unvollständig und fehlerhaft sein mögen. Sie werden verstanden, weil sich die Kommunikationspartner für die Produktion und Rezeption der Äußerungen bestimmter gemeinsamer (intersubjektiver) Bezugssysteme bedienen. Ihr Sprachgebrauch ist nicht willkürlich, sondern er folgt kommunikativen Konventionen. Diese Konventionen sind Teil der intuitiven Sprachhandlungskompetenz der Kommunikationspartner. Die entsprechenden Handlungsmuster wurden während des individuellen Spracherwerbs ausgebildet und durch häufigen Gebrauch so weit verinnerlicht und automatisiert, dass im praktischen Leben auch komplexe Sprachhandlungen intuitiv und ohne merkbare Verzögerung ausgeführt werden können.

Betrachten wir ein einfaches Beispiel. Ein Ortsunkundiger (A) spricht einen Passanten (B) auf der Straße wie folgt an:

A: *Entschuldigung. ...Zum Leopoldplatz?*

Mit etwas Glück wird die Antwort eine Wegbeschreibung sein. Die kurze Äußerung evoziert in dem gegebenen Handlungszusammenhang das Handlungsmuster „Nach dem Weg fragen / Wegbeschreibung“ - ein Handlungsmuster, das beide Sprecher kennen. Beide gehen in ihrer Interpretation der Äußerung von analogen *Rezepten* aus, wie ich die mentale Repräsentation eines Handlungsplans im Anschluss an WETTLER (1980) im Folgenden nennen werde. Das Rezept enthält alle notwendigen Elemente eines kohärenten Handlungszusammenhangs: Kontext, Handlungssubjekt(e), Handlungsziel, Sprechabsichten, Handlungsoptionen, sprachliche Exponenten, Handlungskontrolle, Handlungsevaluation.

Sprecher A möchte an einen bestimmten Ort gelangen, und er kennt den Weg nicht (Handlungsziel). Die Situation enthält für ihn also ein Problem, sie ist in gewissem Maße unbestimmt. Ohne Hilfsmittel, allein durch Versuch und Irrtum, dürfte das Problem kaum zu lösen sein. Die Sprachhandlung hat eine spezifische und punktuelle Funktion: Sie löst ein Problem, spart Arbeit, indem sie die „Unbestimmtheitsstelle“ im Handlungsplan füllt. A entscheidet sich hier für die sprachliche Option alternativ zu anderen Handlungsmöglichkeiten (er könnte sich zum Beispiel einen Stadtplan kaufen).

Das Handlungsmuster, dessen er sich nun bedient, enthält typischerweise die Anrede einer fremden Person und eine „Zielsprache“ (Angabe des gesuchten Ortes). Nicht zum Rezept würde zum Beispiel gehören, dass A seine Tante Frieda besuchen möchte, die kürzlich umgezogen ist. Er könnte diese Information natürlich trotzdem als individuelle *Retusche* des Rezepts einfließen lassen. Sprecher A verbalisiert nun seine *Sprechabsicht* unter entsprechen-

dem Rückgriff auf sein Sprachwissen. Auch hier stehen ihm wieder verschiedene Optionen offen; er wählt die sprachlichen *Exponenten*, die er unter Berücksichtigung von Gesprächspartner und Situation als angemessen und wirksam empfindet.

Sprecher B wird auf die Anrede irgendwie reagieren und der (im Beispiel sehr kurzen) Äußerung seines Gesprächspartners eine Interpretation zuordnen, indem er das entsprechende Rezept abrufen (A bittet um Wegbeschreibung), die Sachlage prüft (Ort bekannt?) und sich nun seinerseits für eine bestimmte Handlung entscheidet. Sprecher A wird sodann die von B gegebene Information mit Blick auf sein Handlungsziel prüfen (*Evaluation*) und sinngemäß in seinem Handlungsplan fortfahren.

Das Beispiel zeigt: Sprachliches Handeln ist in vielen Fällen kaum mehr als die Fortsetzung des praktisch-gegenständlichen Handelns mit anderen Mitteln. Hier ermöglicht es die Sprachhandlung, **Unbestimmtheitsstellen** (*information gaps*) im lebenspraktischen Handlungsplan zu schließen. Umgekehrt erschließt sich der Sinn vieler (sprachlicher) Äußerungen erst durch intuitive Zuordnung des übergreifenden Handlungsplans nebst sinngemäßer Ergänzung der sprachlichen Leerstellen. Die Bedeutung einer Äußerung im Kommunikationszusammenhang ist wechselseitig motiviert: sprachlich und außersprachlich (HALLIDAY 1973). Wer eine (Fremd)Sprache kommunikativ angemessen gebraucht, setzt daher linguale und kulturelle Bezugssysteme - Sprachwissen und Weltwissen - in Beziehung.

In Fremdsprachenunterricht bestand lange Zeit die Neigung, die Sprachhandlung auf ihre linguale Komponente und die linguale Komponente auf ihre kleinsten sprachlichen Bausteine hin zu verkürzen. Dies führte zu dem Missverständnis, dass das Sprachenlernen bzw. der Spracherwerb als Aneignung der sprachlichen Bausteine und ihrer Verknüpfungsregeln, als „linguistische Kompetenz“ im Sinne von CHOMSKY (1965), hinlänglich erfasst sei. Entsprechend heißt es noch bei WODE (1988: 37): „Eine Sprache lernen heißt: ein System und seine konventionellen Zuordnungen erschließen. **Spracherwerb ist Strukturwerb ...**“. Richtig daran ist, dass Sprechfähigkeit nicht allein oder vorrangig als ein Imitieren auswendig gelernter Sätze erklärt werden kann. Jeder eigenständigen Sprachverwendung liegt die intuitive Kontrolle des Systems der konventionellen Regelungen der betreffenden Sprache zugrunde; nur so sind Flexibilität und Produktivität im Sprachgebrauch erklärlich. Systemhaftes Sprachwissen ist daher ein notwendiger und unverzichtbarer Teil der Sprachhandlungsfähigkeit.

Andererseits kann erfolgreiche Sprechfähigkeit nicht allein durch Bezugnahme auf linguales Systemwissen erklärt werden: Die kommunikative Bedeutung (die Funktion) einer Äußerung geht nicht in der sprachlichen Bedeutung von Sätzen auf. Der formal gleiche Satz kann potenziell in unterschiedlichen Zusammenhängen völlig unterschiedliche Bedeutungen annehmen: Seine aktuelle Bedeutung erlangt er erst in einer konkreten Verwendung, in einem Denk- und Handlungszusammenhang. Wer als Fremdsprachenlehrer nur das sprachliche System unterrichtet, vertraut daher darauf, dass der Lernende sein eigenkulturelles Handlungswissen (sozusagen als stille Interpretationshilfe) auf die Zielsprache projiziert - und dass die betreffenden Rezepte tatsächlich interkulturell übertragbar sind (MÜLLER 1979). Viele Kommunikationsprobleme haben in solchen Annahmen ihre Ursache (VIELAU 1987). Ich komme später ausführlich auf diesen Fragenkomplex zurück.

Ein zweiter Einwand ist fast noch wichtiger: Die linguistische Verengung des Objektbereichs versperrt den Weg zu einem stärker prozessualen Verständnis von Sprechfähigkeit und Sprachenlernen, wie es für den Fremdsprachenunterricht (anders als für die Sprachwissenschaft) grund-

legend ist. Die weitergehenden Implikationen lassen sich anhand des Beispiels verdeutlichen. Natürlich müssen die Äußerungen der beiden Sprecher (unter Berücksichtigung der üblichen Fehlertoleranz) **richtig** sein im Sinne der gültigen Sprachkonvention; sonst wäre Verständigung überhaupt unmöglich. Sprecher A wird sein kommunikatives Ziel jedoch nur erreichen, wenn die gewählte Äußerung außerdem **angemessen** im Sinne der Sprechabsicht und hinreichend **expressiv** ist. Die Frage

*B: Wie komme ich zu Tante Frieda?*

wäre sprachlich korrekt, aber nicht angemessen, weil sie nicht in das übergreifende Szenario passt. Und auch die Frage

*C: He, Sie da! - Wie komme ich zum Leopoldplatz?*

wird nicht unbedingt zum Ziel führen: Nicht jede richtige und angemessene Äußerung ist in der Praxis wirksam - vielleicht ist die gewählte Formulierung rhetorisch ungeschickt (z.B. zu kompliziert, unhöflich, in der Wortwahl eher schriftsprachlich als umgangssprachlich, mit falscher Intonation oder Gestik vorgetragen) - oder sie bleibt aus ähnlichen Gründen erfolglos. Schließlich muss Sprecher A die Sprache so **flüssig** beherrschen, dass er die (sicher nicht ganz unkomplizierte) Wegbeschreibung spontan verstehen und mit Blick auf sein Handlungsziel auswerten kann.

Eine Sprache ist uns zugänglich im Sprachgebrauch empirischer Kommunikationspartner. Das Beispiel entspricht dem Sprachhandlungstyp einer *Transaktion*. Von einer „Transaktion“ spreche ich im Folgenden, wenn die Sprachhandlung in einen praktischen Handlungsplan eingebettet ist. Jeder Mensch hat eine große Zahl solcher Handlungspläne im Verlauf seiner Sozialisation erworben; sie bilden sein persönliches Handlungswissen. Manche dieser Handlungspläne bzw. Rezepte laufen fast unbemerkt ab (Routinen, z.B. Bewegungskoordination), andere verlangen an bestimmten Schnittstellen eine bewusste Wahl zwischen verschiedenen praktischen Handlungsalternativen, wieder andere, wie im Beispiel oben, enthalten Unbestimmtheitsstellen, die am sinnvollsten durch eine Sprachhandlung zu schließen sind.

Obwohl dem transaktionalen Sprachgebrauch gerade im fremdsprachlichen Anfangsunterricht eine besondere Bedeutung zukommt - hier steht zunächst ja die Alltagskommunikation im Vordergrund -, folgen längst nicht alle empirischen Sprachhandlungen diesem Muster. Viele Sprachhandlungen sind nicht durch einen praktisch-gegenständlichen Handlungszusammenhang motiviert, sondern durch Denkprozesse, durch geistige Handlung. In diesem Fall spreche ich im Folgenden von einer *Interaktion*. (Eine ähnliche Unterscheidung zwischen „situativer“ und „thematischer“ Sprache findet sich schon bei DENNINGHAUS 1975.) In der Interaktion treten thematische Rezepte an die Stelle der praktischen Handlungspläne in der Transaktion: Der Sprecher interpretiert thematische Information (wie er sie z.B. bei der Lektüre eines Zeitungsartikels aufnimmt) durch Bezugnahme auf persönliche thematische Rezepte, in denen sein Sachwissen gespeichert ist. Dient die Sprachhandlung dagegen auch der Bewertung einer Information, so spreche ich vom *Diskurs*: Im Diskurs\* greift der Sprecher auf normative Rezepte zurück, auf sein Urteilswissen. Eine umfassende Kommunikationsfähigkeit würde sowohl den transaktionalen, den interaktionalen wie den diskursiven Sprachgebrauch einschließen. Die Qualität einer (transaktionalen, interaktionalen oder diskursiven)

---

\* Die hier gewählte Terminologie weicht vom heute üblichen Gebrauch ab, in dem z.B. „Diskursanalyse“ im übergreifenden Sinn als „Gesprächsanalyse“ verstanden wird.

Äußerung kann für die Zwecke der Fremdsprachenmethodik hinreichend präzise in vier Dimensionen gemessen werden: **Angemessenheit, Richtigkeit, Expressivität** und **Flüssigkeit**. Für jede dieser Dimensionen lässt sich der Lernfortschritt messen; von einem Zuwachs an kommunikativem Können kann man nur sprechen, wenn sich der Lernende nach und nach (wenn auch nicht notwendigerweise synchron) in allen vier Dimensionen verbessert.

Zwischen dem Ausgangsniveau des Anfängers und dem hypothetischen Zielniveau der „kommunikativen Kompetenz“ (differenziertes Ausdrucksvermögen, intuitives Sprachgefühl, rhetorisches Geschick und Überzeugungskraft, fließende Sprachbeherrschung) liegen also nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ viele Abstufungen\* Das gilt für das Fremdsprachenlernen und in vergleichbarer Weise für die Sprachentwicklung des Muttersprachlers.

Wenn heute über das globale Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts, gleich ob in Schule oder Erwachsenenbildung, in der Fachdidaktik weitgehende Übereinstimmung herrscht - in der Definition, der Begründung, der Operationalisierung dieses Lehrziels gibt es erhebliche Unterschiede. Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. Nur eine kurze Bemerkung: Es ist meines Ermessens weniger sinnvoll, das selbst für viele Muttersprachler unerreichbare Ideal der „kommunikativen Kompetenz“ als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts anzugeben (PIEPHO 1974 und 1979, JÄGER 1984). Abgesehen davon, dass das zugrunde liegende Kommunikationsmodell (Fremdsprachenlernen als Anpassung an eine Zielkultur) nicht valide ist- hierauf komme ich später zurück -, dieses Leitziel ist auch in der Praxis als Orientierungshilfe wenig nützlich. Was schon der muttersprachliche Unterricht in vielen Fällen nicht erreicht: Die praktischen Möglichkeiten selbst des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts werden durch dieses Lehrziel überfordert. Fremdsprachenlernen ist eine komplexe, anspruchsvolle, potenziell lebenslange Aufgabe. Auf diese Aufgabe kann Schule mangels lebenspraktischer Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten allenfalls vorbereiten. Sie bereitet vor, indem sie Lernstrategien bereitstellt, eine sachliche Grundlage legt und, besonders wichtig, indem sie für das **Weiterlernen** motiviert.

Hier soll bescheidener vom Lehrziel der **Kommunikationsfähigkeit** bzw. einem bestimmten Grad der „Sprachhandlungsfähigkeit“ gesprochen werden. Beides kann in praktikabler Form transitorisch, auf Übergangsniveaus, definiert werden. Im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung wurde z.B. schon früh zwischen dem GRUNDBAUSTEIN, einer Art erster Schwellenqualifikation beim Fremdsprachenlernen, und dem ZERTIFIKAT unterschieden; das Zertifikat bestätigt die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen (PAS/DVV 1977). Jede dieser Definitionen wird durch Zuordnung bestimmter Stoffkataloge operationalisiert: Sprechabsichten, Themen, Situationen, Textsorten, Wortschatz und Strukturen. Auf Einzelheiten dieser Lehrzieldefinitionen, ihre Ableitungen und Begründungen sowie ihre Weiterentwicklung zum „Europäischen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen“ (1997) kann ich hier nicht eingehen. Fragen der unterrichtspraktischen Umsetzung (transitorisch und operational verstandener) kommunikativer Lehrziele in kommunikative Lernprozesse werde ich dagegen in aller Ausführlichkeit behandeln.

---

\* Vgl. *Lernstufen des „Europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen“* (1997)

### **3.2 Natürlicher Zweitsprachenerwerb - Vorbild für den Fremdsprachenunterricht?**

Sprachen werden in vielen Formen und unter verschiedenen Voraussetzungen gelernt: Das Kleinkind erwirbt seine Muttersprache; das Diplomatenkind im Gastland wächst bilingual auf; der Arbeitsmigrant erwirbt die Sprache des Gastlandes im täglichen Gebrauch; seine später nachgeholten Kinder lernen die Zweitsprache zusätzlich und in Konkurrenz zur Erstsprache im Elternhaus, in der Schule und im Alltag; der Schüler lernt eine Fremdsprache im Unterricht; der Erwachsene frischt in einem Wiederholungskurs eine früher gelernte Fremdsprache auf; der Autodidakt vertraut den Versprechungen eines Videokurses und lernt daheim; der Sprachensammler nimmt in einem VHS-Fremdsprachenkurs seine fünfte Fremdsprache in Angriff; der Grundschüler lernt die Fremdsprache in spielerischen Formen; es gibt bilinguale Kindergärten, zweisprachige Kochkurse und Sprachen-Tandems. Die Liste ist bei weitem nicht vollständig. Was unterscheidet diese Lernformen, was haben sie gemeinsam?

#### **3.2.1 Grundformen des Sprachenlernens - eine Grobklassifikation**

Wer angesichts solcher Vielfalt der Lernformen einfach nur vom „Sprachenlernen“ spricht, ohne seinen Gegenstandsbereich näher zu bestimmen, läuft Gefahr, nicht Vergleichbares zu vergleichen. Nehmen wir an, eine bestimmte Reihenfolge im Erwerb bestimmter Morpheme der englischen Sprache sei statistisch signifikant sowohl im Erstsprachenerwerb US-amerikanischer Mittelschichtenkinder und im Fremdsprachenunterricht einer Zufallsstichprobe deutscher Erwachsener beobachtet worden. Ließe sich nun aus dieser Koinzidenz auf eine gemeinsame Ursache, z.B. einen einheitlichen, universal wirksamen Spracherwerbsmechanismus schließen? - Rein forschungslogisch betrachtet, ist dieser Schluss wenig evident. Eine Koinzidenz kann einen Zusammenhang signalisieren, muss es jedoch nicht. Bei der Übertragung eines Erklärungsmusters von einem Gegenstandsbereich auf einen anderen bewegt sich der Forscher in einem logischen Zirkel: Die Vorannahme steuert die Empirie; entsprechend besteht die Neigung, als Regularität wahrzunehmen, was im empirischen Befund die Vorannahme bestätigt.

Die Gefahr logischer Zirkel liegt bei jeder empirischen Modellbildung nahe. Groß ist diese Gefahr, wenn Hypothesen von einem Wirklichkeitsbereich auf den anderen übertragen werden, ohne dass zuvor die Vergleichbarkeit geprüft wurde. Wer vergleichen will, muss beide Wirklichkeitsbereiche gut kennen, die Bestimmungsfaktoren und ihr Zusammenspiel für jeden dieser Wirklichkeitsbereiche geklärt haben. Ergibt sich in dieser parallelen Analyse ein ausreichendes Maß an Gemeinsamkeit, so ist der Vergleich legitim: Es mag in definiertem Umfang mit analogen Erklärungsmustern gearbeitet werden. In dem Beispiel wären die Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Spracherwerbs für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts irrelevant - es sei denn, man hätte nachgewiesen, dass für beide Wirklichkeitsbereiche in definiertem Umfang analoge Gesetzmäßigkeiten gelten. Die Folgerung kann nur lauten: Wer Aussagen über das Fremdsprachenlernen im Unterricht machen will, sollte sich vorrangig mit dem Fremdsprachenunterricht befassen.

Wie lässt sich der Wirklichkeitsbereich „Fremdsprachenunterricht“ gegen andere Formen des Sprachenlernens abgrenzen? Üblich ist zunächst die Unterscheidung zwischen *acquisition*

und *learning*, zwischen dem natürlichen Erwerb einer Sprache in lebenspraktischen Zusammenhängen und dem gesteuerten Erlernen der Sprache in der künstlichen Umwelt des Unterrichts (schon bei WILKENS 1974: 26; später in KRASHEN 1981, DULAY, BURT, KRASHEN 1982, KRASHEN 1985, LITTLEWOOD 1984).

Zu unterscheiden ist weiterhin, ob Muttersprache (Erstsprache) oder Fremdsprache erlernt wird und, beim Fremdsprachenlernen, ob die Fremdsprache im Lande selbst (hier spricht man häufig vom „Zweitsprachenerwerb“) oder außerhalb des Kulturzusammenhangs erlernt wird. Auf Basis solcher Merkmale lassen sich in einer ersten Grobklassifikation bestimmte Grundformen des Sprachenlernens identifizieren: Erstsprachenerwerb, natürlicher Zweitsprachenerwerb, Erstsprachenlernen im Unterricht, Fremdsprachenunterricht, autodidaktisches Fremdsprachenlernen. Diese Klassifikation soll die Wirklichkeitsbereiche nur benennen; ob und in welcher Weise sich die entsprechenden Lernprozesse tatsächlich unterscheiden, soll hier zunächst offen bleiben (siehe etwa KLEIN 1986: 20).

Zwei dieser Grundformen des Sprachenlernens sind für den Fremdsprachenpädagogen besonders interessant: das Fremdsprachenlernen im Unterricht und der natürliche Zweitsprachenerwerb. Beim natürlichen Zweitsprachenerwerb ist der Lernende kommunikationsfähig in seiner Herkunftssprache und verfügt über entsprechendes Welt- und Handlungswissen; er erwirbt die Zweitsprache aus praktischen Handlungszusammenhängen heraus, besucht keinen Unterricht und benutzt (mangels formaler Bildung oder aus anderen Gründen) vorwiegend intuitive Lernstrategien. Typische Vertreter dieser Lernform wären z.B. der mexikanische Arbeitsmigrant in den USA, der pakistanische Asylbewerber oder der türkische Gastarbeiter in Deutschland.

Der natürliche Zweitsprachenerwerb (vgl. MCLAUGHLIN 1987) ist für den Fremdsprachenpädagogen interessant, weil er zeigt, dass Fremdsprachen auch ohne formale, fremdgesteuerte Lernprozesse, sogar ohne die Basis einer Schulausbildung gelernt werden können. Die Vermutung liegt daher nahe: Jeder Mensch besitzt eine Grundausrüstung an Lernfähigkeit, die ihn nach Abschluss des Erstsprachenerwerbs in die Lage versetzt, erfolgreich weitere Sprachen zu lernen - sofern die Umstände förderlich sind. Trifft diese Vermutung zu, so wäre sie ein idealer Ausgangspunkt für unterrichtsmethodische Überlegungen.

### **3.2.2 Die Erwerbssequenz**

Die Analyse des natürlichen Zweitsprachenerwerbs soll von einem praktischen Beispiel ausgehen. Ein Asylbewerber aus Pakistan (im folgenden „P“), nur wenige Wochen in Deutschland und ohne Deutschkenntnisse, möchte im Bäckerladen eine Weißbrotstange kaufen. Das entsprechende Handlungswissen bringt er mit: Er weiß, wie man in kleinen Geschäften einkauft, dass man Ware gegen Geld tauscht; er überträgt das eigenkulturelle Handlungsrezept in der Annahme, dass es dem hiesigen entspricht. Das Handlungsrezept „Einkauf“ enthält (mindestens) fünf Unbestimmtheitsstellen: Verhalten beim Betreten des Ladens; Aufmerksamkeit reklamieren, sobald man an der Reihe ist; Ware bezeichnen und quantifizieren; Preis in Erfahrung bringen und bezahlen; Verhalten beim Verlassen des Ladens.

P steht vor Problemen. Er könnte versuchen, die in der Situation liegende Unbestimmtheit auf nichtsprachlichem Wege durch Körpersprache, Mimik und Gestik zu lösen; zur Bezahlung könnte er eine größere Münze anbieten und den Preis der Ware einfach aus dem Wechselgeld

bestimmen. Die nichtsprachlichen Handlungsoptionen haben jedoch gravierende Nachteile, sind allenfalls als Übergangslösung brauchbar: Sie verlangen die volle Aufmerksamkeit und ehrliche Kooperationsbereitschaft des Handlungspartners sowie ein Mindestmaß an interkultureller (*Warum grüßt der nicht beim Betreten des Ladens?*) und semantischer Phantasie (*Was meint der wohl mit dieser komischen Bewegung?*). Die Ware muss im Gesichtsfeld sein, sonst ist eine Zeigehandlung nicht möglich. Hinweisdefinitionen sind missverständlich, größere Zahlen sind nichtsprachlich schwierig darstellbar, Fehler (z.B. falsches Wechselgeld) sind ohne Sprache kaum aufzuklären. Für P ist das Erlernen der Sprache des Gastlandes, zumindest soweit es die Befriedigung lebenspraktischer Bedürfnisse angeht, insofern keine Frage der Neigung, sondern eine Notwendigkeit.

P wird nun zunächst eine Lernphase durchlaufen, die dem Beobachten und „Einhören“ dient, eine Phase, in der er selber noch nicht spricht (*silent period*). Er wird in dem Gewirr der verschiedenen Äußerungen auf wiederkehrende Wendungen achten, ihre Wirkung beobachten und ihnen versuchsweise bestimmte Bedeutungen zuordnen. Basis dieser ersten globalen Semantisierung ist das Handlungsrezept; also z.B. an der ersten Unbestimmtheitsstelle sein Wissen: WENN ... (man den Laden betritt), DANN ... (grüßt man die Anwesenden). Er wird beobachten, was bei dieser Gelegenheit gesagt wird, und der am häufigsten gebrauchten Wendung die Bedeutung „Gruß“ zuweisen. Nur der Ausschnitt aus der Vielzahl sprachlicher Wendungen, die auf der gegebenen Wissensbasis semantisiert werden kann, ist lernwirksamer Input für P. Von den Gesprächen, die ohne direkten Situationsbezug in dem Geschäft geführt werden, profitiert er bis auf weiteres so gut wie gar nicht, da er nichts davon versteht: Nur verständlicher Input (*comprehensible input*) ist lernwirksam (KRASHEN 1985).

Der erste Schritt zum Verstehen ist noch relativ einfach, die Ausgangshypothese wird *top down* gebildet: Ausgehend vom Rezept, der mentalen Repräsentation des Handlungsplans, also sozusagen „von oben nach unten“, von der Sinnebene „hinab“ zur Sprachebene, wird der sprachlichen Wendung eine Globalbedeutung zugewiesen. Besteht die sprachliche Wendung aus mehreren Lautgruppen, die in verschiedenen Kombinationen auftreten („ein Graubrot“, „zwei Weißbrote“, „ein halbes Schwarzbrot“), so reicht die Zuweisung einer Globalbedeutung nicht aus. Die sprachliche Wendung muss *bottom up* („von unten nach oben“), ausgehend von der Sprachebene, analysiert werden. Dabei müssen die bedeutungsunterscheidenden Laute im Strom der lautlichen Umgebung wahrgenommen (Phonemanalyse) und bezüglich ihrer Gruppierung zu Bedeutungsträgern identifiziert werden (Morphem- und Wortanalyse). Dann können diesen Lautgruppen bestimmte Bedeutungen zugeordnet werden (Wort für „Brot“ etc.). Die Wörter gleicher Wortart haben bestimmte Funktionen gemeinsam („dient zur Bezeichnung von Dingen“). Schließlich werden syntaktische Struktur und Morphosyntax aufgefasst („dient zur Mehrzahlbildung“) - das alles geschieht vorbewusst, mehr oder weniger simultan und ohne Metasprache (KLEIN 1986: 59 ff.).

Wie die mentalen Prozesse im Einzelnen ablaufen, denen die hier beschriebene analytische Leistung entspricht, ist noch weitgehend unbekannt. Für die Konstruktion von Bedeutung im Akt des Verstehens überlagern und ergänzen sich nach dieser Annahme zwei Verarbeitungsrichtungen: *top-down*-Prozesse (Abruf gespeicherten Wissens) und *bottom-up*-Prozesse (datenorientierter Aufbau neuen Wissens). Für die Analyse der Daten bildet P wahrscheinlich auf intuitivem Wege Arbeitshypothesen, die er durch Beobachtung testet. Sobald er die Wörter zu verstehen glaubt, wird er sich selbst an ersten Äußerungen versuchen, zunächst wohl an kurzen Holophrasen (Gruß), später auch an komplexeren Bildungen („zwei Weißbrot“).

P dürfte bei seinen analytischen Bemühungen von einer typischen Eigenart der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, Muttersprachlern und Ausländern profitieren. Wie häufig beobachtet wurde, reagiert die kompetente Seite in asymmetrischen Kommunikationssituationen dieser Art mit einem spezifischen *tuning* der eigenen Äußerungen auf die Kommunikationsprobleme des Partners (MÜLLER 1987): Man spricht deutlich, laut, langsam, in kurzen und einfachen Sätzen - oder verfällt gar selber in „Babysprache“ (*motherese*, vgl. NEWPORT 1977) bzw. ins „Gastarbeiterdeutsch“. Auch hier wird sich das Verkaufspersonal im Interesse der besseren Verständigung einfach ausdrücken.

Während man beim Zuhören auf Zufälle angewiesen ist, erlaubt das produktive Testen raschere Lernfortschritte: Das Feedback der Umwelt wirkt als selektive Rückmeldung; der „sekundäre Input“ aus solchen Rückmeldungen ist hoch lernwirksam. Wenn P beim Betreten des Ladens „Auf Wiedersehen“ sagt und nur in irritierte Gesichter blickt, wird er aus diesem Feedback gelernt haben, dass die Grußformeln beim Betreten und Verlassen des Ladens nicht austauschbar sind. Seine Forderung „ein Brot“ könnte die (von einer Hinweisdefinition begleitete) Gegenfrage „Weißbrot oder Graubrot?“ auslösen. Erst das produktive Testen in Verbindung mit entsprechenden *tuning*-Prozessen des Kommunikationspartners ermöglicht die schrittweise Verfeinerung der Ausgangshypothesen, deren Elaboration. Die Performanz wird spontaner, sicherer, flüssiger in dem Maße, wie sich linguale und kontextuelle Information nach und nach zu einem neuen, zweitsprachlichen Handlungsrezept verdichten, das in der Praxis funktioniert, d.h. keinen negativen Feedback mehr auslöst und zu den gewünschten Resultaten führt.

P wird nun dieses Rezept in analogen Situationen (etwa beim Einkauf in anderen Geschäften) testen - oder auch Teile des Rezepts benutzen, um bei anderen Transaktionen analoge Handlungsabsichten zu versprachlichen (etwa, um in anderen Kontexten jemanden zu begrüßen, sich zu verabschieden, etwas mittels Hinweisdefinition zu bezeichnen, nach dem Preis zu fragen) - oder auf die gelernten Redemittel (z.B. Zahlen, Intonationsfrage) aus anderen Zusammenhängen heraus zugreifen.

Bei diesem Transfer werden neue Rezepte gebildet, die sich mit dem Ausgangsrezept überschneiden und modifizierend auf dieses zurückwirken. Bald steht im Ausgangsrezept mehr als eine Sprachhandlungsoption pro Unbestimmtheitsstelle zur Verfügung (z.B. mehr als eine Art zu grüßen ...). Mit der Möglichkeit zur Auswahl zwischen alternativen Optionen gewinnt das zunächst sehr starre Rezept zunehmend an Flexibilität. Je nach Handlungsabsicht können nun bestimmte Retuschen gebildet werden, kann das Rezept an die konkreten Bedingungen angepasst und optimiert werden (P lernt vielleicht, dass junge Leute anders grüßen als ältere, dass man freundlicher bedient wird, wenn man „bitte“ anfügt etc.).

Beim Transfer des Rezeptes entstehen erste Formen der Vernetzung und der internen Organisation des zweitsprachlich kodierten Wissens - eine neue Qualität der Wissensorganisation also, mehr als ein bloß additives Nebeneinander unverbundener und jeweils in sich geschlossener Handlungsmuster. Außerdem lösen sich die Redemittel aus der Verankerung eines punktuellen Handlungsrezeptes (symbolische Verselbstständigung), gewinnen Symbolqualität und werden damit frei verfügbar: So steht beispielsweise das im Ausgangsrezept erworbene Zahlenwissen nach einigen gelungenen Transfers situationsabstrakt zur Verfügung; es ist nicht länger an die Einkaufssituation gebunden.

Sobald P gelernt hat, das Handlungsrezept „Einkauf“ hinreichend flexibel und kommunikativ

erfolgreich zu handhaben, schwindet das Lernmotiv. P erreicht ein subjektives Lernplateau: Weiterer (auch abweichender) Input ist nicht mehr lernwirksam; eine weitere Elaboration des Wissens ist nicht mehr **ökologisch valide**, nicht mehr hinreichend wichtig und bedeutungsvoll in seiner subjektiven Lebenswelt. P hört auf zu lernen, denn er ist nun in ausreichendem Maße kommunikationsfähig: Seine Performanz ist flüssig (das „Gastarbeiterdeutsch“ wird häufig erstaunlich schnell gesprochen) und für seine Gesprächspartner hinreichend verständlich und akzeptabel - sie erfüllt ihren Zweck. Sie ist allerdings im formalen Sinne häufig weder richtig noch expressiv. P wird in der Erwerbssituation nur selten sprachbezogenes Feedback in Form von Korrekturen erhalten; und das im Anfangsstadium so hilfreiche *tuning* erweist sich für den fortgeschrittenen Lerner als Bumerang: Er erhält zu wenig lernwirksamen Input für die weitergehende Elaboration seines Wissens.

So sind der Entwicklung von P's Sprachkönnen Grenzen gesetzt; der Ausdruck ist wenig genau (das erstsprachlich-eigenkulturelle Bezugssystem bleibt dominant), wenig differenziert, sprachliche Fehler bleiben unkorrigiert und verfestigen sich („Fossilisierung“): P entwickelt jenen Typus eingeschränkter Kommunikationsfähigkeit, der in der einschlägigen Literatur als „Gastarbeiterdeutsch“ beschrieben worden ist (BARKOWSKI u.a. 1980; KLEIN, DITTMAR 1979; CLAHSSEN u.a. 1983). Beschränkt ist nicht nur die Qualität der so erworbenen Sprachhandlungskompetenz, sondern auch deren Reichweite (der Erwerb transaktionalen Wissens steht im Vordergrund) und Quantität: Das Sprachwissen reicht kaum über die unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen hinaus.

### 3.2.3 Mythos „Zweitsprachenerwerb“

Streng genommen gibt es keine einheitlich beschreibbare Varietät „Gastarbeiterdeutsch“, sondern eine Vielzahl von Ideolekten, die bestimmte Merkmale gemeinsam haben, sich im Einzelnen jedoch stark voneinander unterscheiden. Es ist kaum vorhersagbar, welcher Grad der Elaboration des Sprachwissens im Einzelfall erreicht werden wird, wo die individuellen Lernplateaus liegen werden. Zu unterschiedlich sind die Lernvoraussetzungen, zu wenig ist über den Einfluss einzelner Lernfaktoren im natürlichen Zweitsprachenerwerb und ihr Zusammenspiel bekannt.

Kurz erwähnt seien hier nur einige dieser Faktoren: Umfang des eigenkulturellen und fremdkulturellen Weltwissens; Einflüsse des formalen Wissens und der formalen Bildung; die Rolle des bewussten Lernens in natürlichen Erwerbsprozessen; die Rolle des Lernalters sowie geschlechtsspezifische Einflüsse; die Rolle der individuellen Sprachlernbegabung; Einflüsse der Herkunftssprache (fällt Deutsch einem Araber schwerer als einem Franzosen?) und dritter Fremdsprachen; der Einfluss der Lernökologie und lebenspraktischer Anforderungen (lernt ein ausländischer Student, der sich auf ein Praktikum vorbereitet, schneller/ leichter/ mehr als ein Asylbewerber in der Warteschleife?); die Rolle affektiver Faktoren (Lernmotivation, Interesse an der Zielkultur, Bereitschaft zur Integration); der Einfluss der Lerndauer und anderer Prozessfaktoren (Bereitschaft zum Experiment etc.). Die Liste ist keineswegs vollständig.

Ein Blick in die Praxis mag an dieser Stelle aufschlussreich sein. Als Fachbereichsleiter Sprachen einer großstädtischen Volkshochschule war ich mehr als zehn Jahre lang zuständig für die Beratung von Ausländern und ihre Einstufung in das Kurssystem „Deutsch als Fremdsprache“. In dieser Zeit habe ich in diesem Teilgebiet wohl mehrere tausend Beratungsgespräche

geführt und eine ähnliche Zahl mündlicher und schriftlicher Einstufungstests abgenommen. Die Ergebnisse des natürlichen Zweitsprachenerwerbs lassen sich auf keinen gemeinsamen Nenner bringen; um die Bandbreite zu verdeutlichen, hier zwei typische Fälle.

P. ist Asylbewerber aus Pakistan; er lebt seit etwa zwei Jahren zusammen mit anderen Asylbewerbern, vornehmlich Landsleuten, in einem Wohnheim, hat keine Arbeitserlaubnis und wenig Aussicht auf einen dauerhaften Aufenthalt in Deutschland. Er hat daheim ein wenig Englisch gelernt und kennt das lateinische Alphabet, besitzt insgesamt aber eher geringe Bildungsvoraussetzungen. Deutsch hat er ausschließlich im Zusammenhang lebenspraktischer Vollzüge erworben, er besitzt nicht einmal ein zweisprachiges Wörterbuch oder einen Sprachführer; die Schriftsprache ist ihm fast gänzlich fremd geblieben. Mit seinen Landsleuten kommuniziert er weiterhin in der Erstsprache, bei Behördengängen hilft ein Dolmetscher. P kann sich in elementarer Weise auf Deutsch verständigen: Er versteht zum Beispiel, wann der Sprachkurs beginnt, wo er stattfindet, wieviel er kostet, kann auf Fragen bezüglich Aufenthaltsdauer, Herkunftsland etc. antworten; bei komplexeren Fragen (Warum möchten Sie an einem Sprachkurs teilnehmen?) muss er passen. P spricht (aus Unsicherheit?) schnell, fast überhastet, und seine Aussprache ist undeutlich. Dennoch sind seine Äußerungen im gegebenen Kontext einigermaßen verständlich, man muss allerdings oft zurückfragen und selber sehr einfach, langsam und deutlich sprechen. Seine Sätze sind sehr fehlerhaft, der Satzbau der deutschen Sprache ist faktisch kaum erkennbar. P erhält die Empfehlung, an einem Intensivkurs für Anfänger teilzunehmen.

F ist Französin und lebt mit einigen Unterbrechungen ebenfalls seit etwa zwei Jahren in Deutschland; sie hat ihren (deutschen) Partner im Urlaub kennen gelernt und wohnt nun fest mit ihm zusammen. Sie besitzt gute Bildungsvoraussetzungen einschließlich Hochschulzugangsberechtigung und hat in der Schule drei Fremdsprachen gelernt, darunter auch drei Jahre lang die deutsche Sprache (sie meint allerdings, das habe wohl nicht viel gebracht). Ihre Deutschkenntnisse hat sie nach eigenem Bekunden im Wesentlichen praktisch gelernt, jedenfalls bisher keinen Sprachkurs besucht; mit ihrem Partner spricht sie deutsch, der Freundes- und Bekanntenkreis spricht deutsch, sie informiert sich aus deutschen Zeitungen, hört Radio, abends wird wohl auch öfter ferngesehen. Sie besitzt einen Sprachführer (den sie „aber nur am Anfang“ gebraucht hat) und ein gutes zweisprachiges Wörterbuch (das sie auch jetzt noch öfter zu Rate zieht). F hat eine gute und flüssige Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache erworben, die sogar deutlich über den transaktionalen Bereich hinausreicht: Sie kann ansatzweise auch über abstraktere Themen sprechen und ihre Meinung ausdrücken. Ihre Aussprache hat einen deutlichen Akzent, die Kommunikation ist jedoch nicht beeinträchtigt. Sie benutzt meistens kurze Sätze, komplexere Strukturen vermeidet sie; der Satzbau ist (bis auf kleinere Probleme im morphosyntaktischen Bereich) weitgehend korrekt, der Ausdruck nicht immer passend und noch wenig expressiv. F ist selbstkritisch; sie möchte einen Sprachkurs belegen, weil sie das Gefühl hat, „in letzter Zeit kaum noch Fortschritte“ gemacht zu haben. Außerdem möchte sie wieder in ihrem Beruf arbeiten und fühlt sich dafür vor allem im schriftsprachlichen Bereich noch nicht ausreichend sicher. Der Einstufungstest bestätigt ihr eine Sprachkompetenz etwa entsprechend dem VHS-Zertifikat Deutsch. Sie erhält die Empfehlung für einen „Mittelstufenkurs“ und zusätzlich einige Hinweise für gezieltes Selbststudium im schriftsprachlichen Bereich.

Die Verallgemeinerung von Beobachtungen dieser Art führt zu folgenden Thesen. Der Erfolg des natürlichen Spracherwerbs ist weitgehend abhängig von den individuellen Lernvoraus-

setzungen, von der Einstellung zur Sprache und Kultur des Gastlandes, von Art und Umfang des lernwirksamen Input, von der ökologischen Validität der Zweitsprache in der Lebenswelt des Lernenden. Der Erwerbsprozess verläuft, gemessen am tatsächlichen Lern- und Übungsaufwand, wenig effektiv (ähnlich KLEIN 1986: 9). Die Ergebnisse sind ungewiss, sie variieren über eine große Bandbreite. Weitere Fortschritte jenseits des durch Erwerbsprozesse spontan erreichten Lernplateaus sind nur auf der Basis bewussten und systematischen Lernens (autodidaktisch oder im Unterricht) möglich.

Jede „Idealisierung“ des Zweitsprachenerwerbs ist also fehl am Platze. Wenn die Ergebnisse von Erwerbsprozessen tatsächlich so unsicher sind, wesentlich von den individuellen Voraussetzungen und lebenspraktischen Anforderungen abhängen, so liegt wenig Sinn darin, eine Unterrichtsmethodik als Nachahmung des Zweitsprachenerwerbs anzulegen, etwa als NATURAL APPROACH im Sinne von KRASHEN/TERRELL (1983) oder ähnlicher Konzepte (ELLIS 1984, 1990; BUTTARONI, KNAPP, 1988). Dass sich die Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs, wie sie oben am Beispiel einer Erwerbssequenz dargestellt wurden, nicht in den Unterricht importieren lassen, sei hier nur ergänzend angemerkt.

Andererseits zeigt die Analyse des natürlichen Zweitsprachenerwerbs, dass Fremdsprachen, wie immer eingeschränkt und unvollständig, durchaus autodidaktisch erlernbar sind. Auch lange nach Abschluss des Erstsprachenerwerbs, bei eher geringen Bildungsvoraussetzungen und unter ungünstigen Lernumständen kann sich der Erwerber offensichtlich auf eine intuitive Sprachlernfähigkeit stützen. Wie kann diese Sprachlernfähigkeit beschrieben, wie kann sie erklärt werden?

### 3.3 Kognitive Prozesse

Gibt es noch keine umfassende Theorie, so nähert sich die Wissenschaft ihrem Objektbereich üblicherweise mit Hilfe von **Modellen**. Modelle ermöglichen es, die als wesentlich angenommenen Merkmale eines Wirklichkeitsausschnitts herauszuheben und in ihren Wechselbeziehungen zu analysieren. Ein Modell kann allgemeiner oder spezieller angelegt werden: Der Grad der Abstraktion richtet sich nach dem Verwendungszweck. Aus der Sicht einer Handlungswissenschaft sind Modelle brauchbar, die im Einklang mit der Erfahrung stehen und relativ zu den jeweiligen Anforderungen bei minimalem Beschreibungsaufwand optimale Erklärungskraft besitzen.

Im Fremdsprachenunterricht ging man zunächst von sehr einfachen Lernmodellen aus. Die inneren Vorgänge beim Sprachenlernen sind nicht direkt beobachtbar; unser Inneres gleicht insofern einer *black box*, in die man nicht hineinblicken kann. Im strengen Sinne empirisch beobachtbar sind immer nur **Input** und **Output**, Handlungsimpuls und Reaktion. Hierauf gründet die behavioristische Psychologie, die Sprache als *verbal behavior* (SKINNER) auffasst und entsprechend Sprachlernen als Ausbildung und Festigung von Reiz-Reaktions-Verbindungen versteht. Das entsprechende Lernmodell ist sehr ökonomisch:

$S(\text{stimulus}) \rightarrow (\text{BLACK BOX}) \rightarrow R(\text{esponse})$

Dass dieses Modell zwar einfach, aber unzulänglich ist, weil es nicht im Einklang mit der Erfahrung steht, ist oft gezeigt worden. Mehrere Aspekte der Behaviorismuskritik sind im gegenwärtigen Zusammenhang interessant. Man kann zwar nicht in die *black box* hineinsehen - die Ergebnisse von Introspektion und Retrospektion sind nur begrenzt aussagefähig -,

aber schon eine flüchtige Analyse der empirisch beobachtbaren Eigenart von Sprachhandlungen erlaubt wichtige Rückschlüsse:

- Die *black box* **lernt**, d.h. sie bildet Wissen, speichert Wissen und nutzt dieses Wissen für die Verarbeitung neuer Erfahrungen.
- Die *black box* ist **intelligent**. Sprachenlernen kann nicht widerspruchsfrei als Ausbildung von S-R-Verbindungen verstanden werden, weil in der Sprachwirklichkeit ein bestimmter Input nicht notwendig einen bestimmten Output zur Folge hat. Die Zahl der möglichen Reaktionen auf einen Input ist unbestimmt; anders als bei Lernprozessen nicht-intelligenter Lebensformen ist die Reaktion oft abhängig von intelligenten - und womöglich kreativen - Verarbeitungsprozessen.
- Die *black box* ist **produktiv**. Sie erzeugt von sich aus Output, der über vorher Gelerntes hinausgeht. Umgekehrt kann ein Output, obwohl er in der gegebenen Form vorher nie dagewesen sein mag, vom Kommunikationspartner gleichwohl verstanden werden..
- Die *black box* ist nicht nur in der Lage, regelhafte Äußerungen zu verstehen, sondern sie ist in bestimmten Grenzen **fehlertolerant**: Fehlerhafte Äußerungen bleiben oft dennoch verständlich; Sprachen werden gelernt, obwohl der Input, etwa beim Erstspracherwerb im Elternhaus, weder systematisch noch korrekt sein mag.
- Die *black box* verhält sich in Problemlagen heuristisch und **konstruktiv**. Steht für einen bestimmten Input kein geeigneter Output zur Verfügung, werden Hypothesen gebildet und getestet. Eine Äußerung wie (*What did you do last night?*) *\*I goed to the cinema* ist fehlerhaft, allerdings auf eine Art fehlerhaft, die eine aktive Hypothesenbildung vermuten lässt.
- Die *black box* verhält sich **selbstregulativ** und selbstreflexiv. Mit jeder Handlung wird ein bestimmter Zweck verfolgt; das Handlungsergebnis wird mit Blick auf die Zwecksetzung fortlaufend evaluiert. Tritt das gewünschte Ergebnis nicht ein, so wird ein alternativer Handlungsplan gewählt. Steht keine erfolgversprechende Handlungsalternative zur Verfügung, so werden heuristische Strategien aktiviert.
- Die *black box* passt sich durch Lernen und Vergessen ständig neuen Anforderungen an - nicht blind und intuitiv, sondern kontrolliert und auf Basis **bewusster** Denkopoperationen.

Die Erforschung humanspezifischer Lernprozesse verlangt daher Modelle, die im Gegensatz zum Behaviorismus die besonderen Leistungen des menschlichen Geistorgans nicht von vornherein ausblenden, sondern diese, trotz der methodischen Probleme, systematisch in die Modellbildung einbeziehen. Seit der „kognitiven Wende“ der Humanpsychologie ist es üblich, kognitive Prozesse in informationstheoretischen Begriffen zu analysieren, das Geistorgan als eine Art „Biocomputer“ anzusehen (GARDNER 1989). Das heißt nicht, dass Mensch und Computer gleichgesetzt werden oder dass im Umkehrschluss dem Computer menschliche Züge, Geist und Intelligenz zugebilligt werden. Im Gegenteil: gerade die Kognitionspsychologie kann deutlich machen, dass kognitive Prozesse unendlich viel leistungsfähiger und komplexer sind als jeder heute vorstellbare Computer.

Die Kognitionspsychologie erforscht mit Hilfe informationstheoretischer Kategorien, wie **Wissen** entsteht, wie es intern repräsentiert, organisiert, aufbewahrt und genutzt wird (zum Folgenden u.a. NORMAN 1982, WESSELS 1984, HÖRMANN 1984, ANDERSON 1985, GAGNÉ 1985, BRANDER, KOMPA, PELTZER 1985, GLOVER, RONNING, BRUNING

1990). Kognitive Prozesse sind nicht direkt beobachtbar - aber man kann versuchen, sie technisch zu simulieren. Die Möglichkeiten einer solchen Simulation stehen zwar erst am Anfang, aber die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, ermöglichen im Rückschluss ein vertieftes Verständnis der Eigenart kognitiver Prozesse - ermöglichen neue, aussagefähigere Arbeitsmodelle der Kognition. Die Brauchbarkeit dieser Arbeitsmodelle wiederum misst sich daran, ob sie ökologisch valide sind - ob sie im Einklang mit der Erfahrung stehen und in einem definierten Anwendungsbereich sinnvolle Handlungsperspektiven öffnen.

### 3.3.1 Grundannahmen

Die hervorstechende Eigenschaft des menschlichen Geistorgans besteht in der Fähigkeit, **Wissen** zu bilden, Wissen aufzubewahren und Wissen intelligent zu nutzen. In einem forschungslogisch überholten, aber sehr anschaulichen Zugang ist das Geistorgan mit einem Behälter verglichen worden (OERTER, SCHUSTER 1982: 475). Die verschiedenen Abteilungen dieses Behälters können jeweils in bestimmten Zeiteinheiten eine bestimmte Menge an Information aufnehmen. Die Zahlenverhältnisse lassen sich etwa wie folgt darstellen (nach HASSELHORN 1976: 23 ff.). Pro Sekunde werden im **Ultrakurzzeitgedächtnis** durch die menschlichen Sinnesorgane mehr als 500 Millionen Bit verarbeitet. Aber altersabhängig können nur etwa 16 Bit pro Sekunde bewusst aufgenommen und simultan im **Kurzzeitgedächtnis** festgehalten werden. Die Information bleibt dort etwa 6 Sekunden gegenwärtig; die durchschnittliche Bewusstseinskapazität umfasst somit etwa 96 Bit.

Die Behälter sind nach dieser Annahme altersabhängig verschieden groß: Kleine Menschen haben kleine Behälter, erwachsene Menschen haben große Behälter, alte Menschen haben „durchlässige“ Behälter (vgl. OERTER, SCHUSTER 1982: 475). In Zahlen ausgedrückt, kommt man etwa zu folgenden Verhältnissen:

Alter	Aufnahme	Gegenwartsdauer	Bewusstseinskapazität
10 J.	12 bit	6 sec.	72 bit
20 J.	16 bit	6 sec.	96 bit
50 J.	12 bit	6 sec.	72 bit
70 J.	8 bit	4 sec.	32 bit

Nur ein Bruchteil von dem, was bewusst wird, kann für eine kurze Zeitspanne oder auch längerfristig behalten werden: Das Kurzzeitgedächtnis speichert pro Sekunde etwa 0,7 Bit; die Gedächtnisspanne (also das, was in einem Durchgang behalten werden kann) beträgt etwa sieben Elemente; die Behaltensdauer im Kurzzeitgedächtnis variiert (abhängig von verschiedenen Faktoren) von wenigen Minuten bis zu mehreren Tagen. Das **Langzeitgedächtnis** speichert pro Sekunde nur 0,05 Bit; dafür bleibt die so gespeicherte Information langfristig erhalten. Wir brauchen also für das Einprägen wesentlich mehr Zeit als für die bloße Kenntnisnahme. Die Unterschiede in der Verarbeitungsgeschwindigkeit erklären sich durch unterschiedliche bioelektrische und biochemische Prozesse bei der Speicherung von Information im Kurz- und Langzeitgedächtnis.

Das menschliche Gehirn besteht aus etwa 100 Milliarden Nervenzellen (Neuronen). Jedes Neuron verhält sich wie ein extrem komplexer Mikroprozessor; es kann mit bis zu 10000 anderen Neuronen verbunden sein. Insgesamt schätzt man die Anzahl der Neuronenverbindungen auf 100 Billionen. Nur zum Vergleich: große Parallelrechner verfügen derzeit über einige tausend vernetzte Prozessoren mit mehreren 100000 Verbindungen. Biologische Systeme sind ungeheuer komplex: Derzeit wird versucht, weniger die exakten Prozesse der Informationsverarbeitung im Gehirn zu enträtseln als wenigstens die Grundsätze und Arbeitsprinzipien neuronaler Systeme zu verstehen.

Jedes Neuron des biologischen Netzes kann Signale empfangen und, bei Überschreiten eines neuronspezifischen Schwellenwertes an den Schaltern (Synapsen), selbst ein spezifisch gewichtetes Signal aussenden. Der genaue Mechanismus und die neurophysiologische Kodierung dieser Datenkommunikation ist noch weitgehend unbekannt. Das Zusammenspiel der gewichteten Signale in einer Schicht des Netzes ergibt ein bestimmtes **Wissensschema**. Das erworbene Wissen ist also nicht in einzelnen Neuronen oder Gedächtnisspuren (Engrammen), wie früher oft angenommen wurde, sondern in Schichten des neuronalen Netzes repräsentiert. Das System ist fehlertolerant; d.h. der Ausfall einzelner Neuronen oder bestimmter Regionen des Netzes führt nicht automatisch zu einem totalen *blackout*, sondern eher nur zu bestimmten Ungenauigkeiten des Netzes. Neuronale Netze sind **lernfähig**, d.h. sie können auf Basis einer Analyse von Ein- und Ausgabewerten Wissensschemata bilden und diese Wissensschemata nach Maßgabe einer übergreifenden Zwecksetzung selbstregulativ optimieren.

Man versucht, diese besondere Fähigkeit neuronaler Netze zu simulieren. Das Verfahren ist auch für das Verständnis biologischer Prozesse interessant; darum sei eine der möglichen Varianten hier kurz skizziert. Künstliche neuronale Netze werden nicht auf eine bestimmte Relation von Input und Output programmiert: Sie lernen diese Relation - und zwar auf Basis einer Metaprogrammierung, die die Lernstrategien bestimmt. Sie lernen aus Beispielen, passen sich durch Approximation und kontextsensitive Selbstorganisation der Aufgabenstellung an. Eines der Lernverfahren, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden, wird als *back-propagation* bezeichnet (THOMAS 1990). Vereinfacht lässt sich dieses Verfahren wie folgt beschreiben. Durch die Metaprogrammierung werden bestimmte Ziele vorgegeben, also etwa die gewünschten Ausgabewerte des neuronalen Netzes. Die Eingabewerte werden nun jeweils im Blick auf die gewünschten Ausgabewerte analysiert und in Form einer Abbildungsregel (eines abstrakten Wissensschemas) approximiert: Auftretende Fehler führen zu Veränderungen der Abbildungsregel. Auf diese Weise können neuronale Netze auch unvorhergesehen verfälschte Eingabewerte sinnvoll verarbeiten und nach jeweils einigen Lerndurchgängen korrekte Ausgabewerte erzeugen. Interessant ist dieses Verfahren beispielsweise bei der Spracherkennung, wenn es gilt, die Vielzahl allophoner Repräsentationen eines Lautes bei der Sprachwahrnehmung auf ihre gemeinsame Phonemqualität zurückzuführen.

Der Vergleich von Geistorgan und Wissensbehälter ist unzulänglich. Das Behälter-Modell ist zu statisch; insbesondere kann es nicht erklären, warum sich bei gleicher neurophysiologischer Ausstattung, bei gleichem Lebensalter und vergleichbarer Bewusstseinskapazität die individuelle Lernfähigkeit unterscheidet. Eine Antwort wäre vielleicht, dass die Unterschiede im Lernvermögen mit der verschiedenen Fähigkeit zusammenhängen, Informationen weiterzuverarbeiten und abzubauen, mit verschiedenen Abflussgeschwindigkeiten also. Aber diese Antwort verschiebt nur das Problem, sie ist zirkulär. Interessanter sind hier die kognitiven Modelle, die ihre Hypothesen aus der Wirkweise neuronaler Netze ableiten.

Der Abbau **bekannter** Informationen geschieht im Wesentlichen vorbewusst durch Vergleich der eingehenden Daten mit vorhandenem Wissen. Je größer also der Vorrat an abrufbarem Wissen im neuronalen Netz ist, desto schneller erfolgt der vorbewusste Informationsabbau und desto geringer wird das Bewusstsein belastet. Für diesen vorbewussten Informationsabbau ergänzen sich zwei Verarbeitungsrichtungen: Eingehende Daten werden *bottom-up* bzw. datenorientiert analysiert, vorhandenes Wissen wird *top-down* bzw. wissensorientiert zugeordnet. Ich komme auf diese Zusammenhänge gleich noch genauer zurück.

Interessant ist die Weiterverarbeitung **unbekannter** Information. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Unterschiede im Lernvermögen auf die individuell unterschiedliche Fähigkeit zum Einsatz kognitiver und metakognitiver **Strategien** zurückzuführen sind. Wer unbekannte Information effektiv verarbeiten will, benötigt die Fähigkeit zur Abstraktion wesentlicher Merkmale, zur Bildung von „Superzeichen“ auf Basis dieser Abstraktion, schließlich zur Zusammenfassung und Bündelung von Superzeichen zu einem Wissensschema. Eine solche Zusammenfassung und Verdichtung der Information erhöht die Verarbeitungskapazität um ein Vielfaches, da nicht Einzelheiten, sondern Komplexe weiterverarbeitet werden können.

Das Prinzip dieser schrittweisen Abstraktionsleistungen haben OERTER/ SCHUSTER (1982: 487) an einem ebenso einfachen wie eindrucksvollen Beispiel dargestellt. Die Gedächtnisspanne im Kurzzeitgedächtnis beträgt  $7 \pm 2$  Elemente. Die folgende Abbildung zeigt neun Kreise mit spezifisch unterschiedlichen Merkmalen:

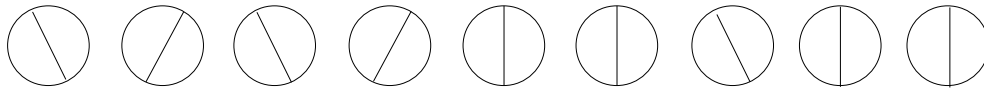


Schaubild 3.1: Gedächtnisspanne und Bildung von Superzeichen/ 1

Der Versuch, diese Information innerhalb weniger Sekunden mechanisch einzuprägen, dürfte die meisten Menschen an die Grenze ihres Kurzzeitgedächtnisses führen. Wer auf diese Art an der Aufgabe scheitert, wird vielleicht den Einsatz einer anderen kognitiven Strategie für das Einprägen in Betracht ziehen. Er wird verschiedene Vorgehensweisen auf ihre Erfolgsaussichten prüfen (für diese vergleichenden und bewertenden Denkopoperation setzt er metakognitive Strategien ein) und sich dann dafür entscheiden, das Wesentliche (Position der Striche) vom Unwesentlichen (Anwesenheit der Kreise) zu trennen („Abstraktion“). Wenn er nun die lateinischen Großbuchstaben kennt („Einsatz von Wissen“) und wiederum die richtige kognitive Strategie anwendet, wird er möglicherweise die vier Buchstaben W/ I/ N/ D erkennen. Das Behalten von vier isolierten Buchstaben belegt nur noch vier der maximal neun „Leerstellen“ im Kurzzeitgedächtnis, bereitet also kaum noch Probleme.

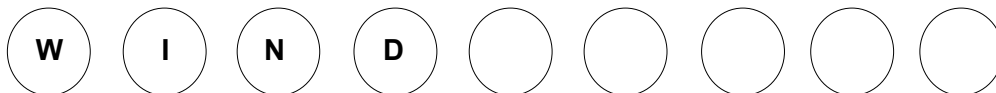


Schaubild 3.2: Gedächtnisspanne und Bildung von Superzeichen/ 2

Wer die Buchstaben erkennt, obendrein die deutsche Sprache beherrscht und erneut die richtige kognitive Strategie anwendet, wird die vier isolierten Buchstaben zu einem Wort kombinieren können; dieses Wort belegt nur noch eine der neun Leerstellen im Kurzzeitgedächtnis.

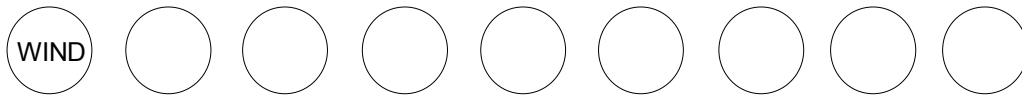


Schaubild 3.3: Gedächtnisspanne und Bildung von Superzeichen/ 3

Das Beispiel ließe sich fortsetzen, denn natürlich endet das Prinzip der Superzeichenbildung nicht auf der Wortebene. Mit jeder dieser Abstraktionen wird das Kurzzeitgedächtnis weiter entlastet; entsprechend kann in der gleichen Zeiteinheit mehr Information verarbeitet werden. Deutlich wird damit: Die Leistungsfähigkeit des Geistorgans hängt weniger von der neurophysiologischen Verarbeitungskapazität ab, von der Größe des Behälters, als von der spezifischen Art der Informationsverarbeitung und vor allem der subjektiven **Verarbeitungstiefe** (CRAIK, LOCKHART 1972) im neuronalen Netz, damit indirekt vom individuellen Wissen und der Fähigkeit, problemorientiert geeignete kognitive Strategien für die Kodierung der Information auszuwählen und einzusetzen.

### 3.3.2 Die Organisation des Wissens

Wie ist es möglich, dass neuronale Netze mit ihren relativ langsamen Bausteinen höchst komplexe Vorgänge innerhalb kürzester Zeit erfassen? In der reinen Geschwindigkeit sind Neuronen den technischen Halbleiterbausteinen weit unterlegen. Was das Gehirn vom Computer jedoch derzeit noch prinzipiell unterscheidet, ist seine Architektur. Computer arbeiten überwiegend **sequenziell**; d.h. die Aufgaben werden in Teilprozesse zerlegt und sukzessive eine nach der anderen abgearbeitet - nach den Steuerimpulsen eines Zentralprozessors und nach einem bestimmten Algorithmus, der die Art der Rechenoperationen festlegt. Erst in jüngster Zeit, im Kontext der Forschungen zur künstlichen Intelligenz, interessiert man sich vermehrt wieder für Parallelarchitekturen. Die Parallelarchitektur versucht, die Informationsverarbeitung im neuronalen Netz nachzuempfinden: Die Teilprozesse einer Aufgabe werden hier nicht sequenziell, sondern **parallel** bearbeitet - und zwar nicht von nur einer Zentraleinheit, sondern simultan von einer Vielzahl von Prozessoren. Dass die Parallelarchitektur auf diese Weise auch mit langsamen Bausteinen theoretisch sehr viel schneller zu Lösungen kommen sollte, liegt auf der Hand; schwierig bleibt allerdings die Steuerung und vor allem die Koordination der Rechenprozesse.

Das menschliche Gehirn arbeitet im Prinzip ähnlich wie ein solcher Parallelrechner. Jede Nervenzelle wirkt wie ein Mikroprozessor, der Informationen selektiv verarbeitet und weiterleitet. Jedes Neuron ist mit Tausenden von anderen Neuronen verbunden; durch Signale, die über die Synapsen kommen, wird es aktiviert. Jede Synapse hat einen eigenen Schwellenwert, bei dem sie ihrerseits Signale weiterleitet, um andere Neuronen zu aktivieren. Diese Signale sind nicht in sich einheitlich aufgebaut wie in der Elektronik; sie werden in den Synapsen gezielt gedämpft oder verstärkt und wirken so auf ihre Empfänger ganz verschieden. Milliarden von Nervenzellen arbeiten in dieser Weise in vollkommener Koordination zusammen;

weder der genaue bioelektrische und biochemische Mechanismus noch das Steuerungsprinzip dieser Koordination ist bekannt.

Bekannt sind die Resultate, der **Output** biologischer Netze. Wir erkennen ein bekanntes Gesicht im Großstadtgewühl unter Tausenden - in Bruchteilen von Sekunden und ohne besondere Anstrengung. Ein Raubvogel, der in großer Höhe kreist, sieht eine Maus, obwohl er sich selber bewegt, obwohl sich das Gras bewegt, obwohl sich die Maus bewegt und obwohl die Maus nur teilweise sichtbar ist. Hinter solchen Wahrnehmungen verbirgt sich ein komplexer Prozess der Berechnung von Milliarden von Bildpunkten auf der Netzhaut, der Bewertung der Information, der Inferenz von Handlungsschemata. Einer der heute üblichen sequenziellen Computer würde für diese Rechnung Stunden oder Tage benötigen (wenn es denn ein entsprechendes Programm gäbe). Der Raubvogel braucht nur Bruchteile von Sekunden, um die Maus zu orten und in den Sturzflug zu gehen. Hinsichtlich der Komplexität der Architekturen wie hinsichtlich ihrer spezifischen Leistungsfähigkeit sind Computer der heute möglichen Technologie vom biologischen Gehirn immer noch so weit entfernt wie der Faustkeil von der Raumstation.

Die Leistung des menschlichen Geistorgans beruht auf der Netz-Architektur des Gehirns, die eine perfekt koordinierte Parallelverarbeitung von Informationen ermöglicht. Wichtig ist weiterhin, dass das Gehirn nicht isolierte Einzelinformationen verarbeitet, sondern **kodierte Superzeichen**. Wer Information verdichtet, das Wesentliche auffasst und vom Unwesentlichen trennt, Strukturen abstrahiert und in Begriffen symbolisiert (vgl. Beispiel oben), lernt schneller und effektiver, weil er in der gleichen Zeiteinheit mehr Information verarbeiten kann (mehr Information fließt geordnet ab) und weniger Einzelheiten einprägen muss. Umgekehrt impliziert eine geringere Verarbeitungstiefe höheren Lern- und Einprägaufwand, da viele unstrukturierte Einzelinformationen mit geringem spezifischen Informationsgehalt behalten werden müssen.

Kodierte Information wird außerdem nicht willkürlich im Langzeitspeicher abgelegt, etwa in der zeitlichen Reihenfolge des Erwerbs, sondern sie wird in eine **organisierte Ablage** eingearbeitet. BADDELEY benutzt den eingängigen Vergleich mit der Aufnahme neuer Bücher in eine große Bibliothek. Das Festhalten von Informationen im Gedächtnis gleicht dem Prozess des Verschlüsseln neuer Bücher (BADDELEY 1986: 103 ff). Um die rasche Auffindbarkeit unter möglichst vielen Aspekten zu sichern, wird die neue Information analysiert, sie wird in bestehende Ordnungsstrukturen einbezogen, es werden Merkmale, Suchbegriffe und Querverweise abstrahiert, die Information erhält eine Adresse, ein Etikett, einen Platz im Index und einen festen Standort. Wird das Buch später gebraucht, so muss man nicht erst Tausende von Büchern in die Hand nehmen („serielle Durchmusterung“), sondern man kann mit minimalem Aufwand über verschiedene Indices und die Speicheradresse direkt auf die gesuchte Information zugreifen („Direktzugriff“).

Entsprechend ist es üblich, abhängig vom Grad der Organisation des Wissens und seiner Verfügbarkeit, zwischen dem **Abrufgedächtnis** und dem **Wiedererkennungsgedächtnis** zu unterscheiden. Nur auf die höchstorganisierte Information kann direkt, ohne wahrnehmbare Verzögerung, zugegriffen werden. Die Grenzen zwischen Abrufgedächtnis und Wiedererkennungsgedächtnis sind fließend. Das Abrufgedächtnis passt sich kontinuierlich durch Lernen und Vergessen wechselnden lebenspraktischen Anforderungen an; nur ökologisch valide Information bleibt längerfristig im Abrufgedächtnis. Was in der subjektiven Lebenswelt

nicht (mehr) wichtig ist oder nicht ständig benötigt wird, sinkt ins Wiedererkennungsgedächtnis ab, wird aus dem Präsenzbestand der Bibliothek in fernere Regionen ausgelagert.

Der Vergleich des Geistorgans mit einer Bibliothek ist noch aus einem weiteren Grund aufschlussreich. Je feiner ein Sachgebiet gegliedert ist, je ausgefeilter die Ordnungsprinzipien, desto einfacher und schneller ist die Integration neuer Information möglich. Fehlen solche Ordnungsprinzipien, etwa weil ein neues Sachgebiet erschlossen werden soll, so ist die Aufgabe des Bibliothekars viel aufwendiger. Entsprechend gilt allgemein: Je mehr man von einer Sache weiß, desto besser kann man lernen und behalten. Der Schachmeister kann sich ohne Mühe ganze Partien merken, der Anfänger kaum zwei oder drei Züge. Der Fußballfan „sieht“ strategische Spielzüge seiner Mannschaft und kann sie noch nach Stunden abrufen und erörtern; wer das Spiel nicht kennt, erlebt ein unstrukturiertes Chaos von Einzelaktionen.

Der Satz vom Wissen gilt auch umgekehrt: Wer wenig weiß, kann entsprechend schlechter lernen und behalten. Kleine Kinder verfügen in vielen Bereichen weder über abrufbares Wissen noch über geeignete Organisationsprinzipien für neue Informationen; entsprechend gering ist vorerst ihre aktive Denk- und Gedächtnisleistung. Vor ähnlichen Problemen stehen unbeschulte Erwachsene und Analphabeten: Während ihr mechanisches Lernvermögen und ihre Wiedererkennungsleistung meist kaum abweicht, verharrt die aktive Denk- und Gedächtnisleistung auf einem Stand ähnlich dem von Vorschulkindern. Es fehlt an Anknüpfungspunkten im Abrufgedächtnis, es fehlt an kognitiven Strategien für die Tiefenverarbeitung, vor allem fehlt die ordnende Hand der **Metakognition**, der Einfluss jener steuernden, regulierenden und kontrollierenden Instanz im Hintergrund des Bewusstseins.

### 3.3.3 Die Repräsentation des Wissens

Ebenso interessant wie umstritten ist die Frage, wie man sich die mentale Repräsentation des Wissens vorstellen könnte. Zunächst darf man die Begriffe „mentale Repräsentation“ und „neurophysiologischer Ort“ nicht verwechseln. Etwa durch die Messung von Hirnströmen und die Auswertung bestimmter Sprachstörungen kann man die Verteilung des Wissens über Hirnhemisphären und -regionen lokalisieren und auch feststellen, welche Regionen bei bestimmten sprachlichen Operationen beteiligt sind. Allerdings ist die neurophysiologische „Ortung“ des Wissens angesichts der Vernetzung des Biosystems und der fast simultanen Informationsverarbeitung in Parallelarchitekturen aus lernpsychologischer Sicht ziemlich uninteressant. Die unterrichtspraktischen Folgerungen, die aus solchen Ortungen gezogen werden, beruhen in den meisten Fällen auf vordergründigen Behältermodellen und mechanistischen Missverständnissen nach dem Motto: „Wenn zwei Regionen beteiligt sind, muss das ja wohl mehr bringen, als wenn nur eine Region lernt.“

Mit der „mentalen Repräsentation“ des Wissens ist also weder der bioelektrisch/ biochemische Kode der Informationsverarbeitung im Gehirn (das Transportsystem der Bibliothek) noch der neurophysiologische Ort in der Hirngeographie gemeint (die Verteilung der Stellflächen in der Gebäudearchitektur der Bibliothek), sondern die spezifische Art des internen **Informationsmanagements** (das Ordnungs- und Benutzungssystem der Bibliothek).

Man hat die Spezifik der mentalen Repräsentation des Wissens in vielen Begriffen einzufangen versucht: Manche Lernpsychologen sprechen im Anschluss an BARTLETT (1932) auch

heute noch von „Schemata“; in neueren Modellen spricht man, jeweils mit unterschiedlichen kognitionspsychologischen Implikationen, von *frames*, *scripts*, von „Szenarien“ oder „Rezepten“. Ich schließe mich hier der Terminologie von WETTLER (1980) an und verwende die komplementären Begriffe **Rezept** und **Retusche** zur Beschreibung der Wissensrepräsentation. Ein Rezept (der Terminus darf nicht mit dem entsprechenden Alltagsbegriff verwechselt werden!) ist als eine mentale Handlungsanweisung zu verstehen, als eine interne Anleitung, hereinkommende Information auf spezifische Art auf gespeicherte Information (oft: gespeicherte Handlungspläne) zu beziehen. WEINERT beschreibt die mentale Funktion solcher Rezepte (er nennt sie „subjektive Theorien“) auf sehr eingängige Weise:

*Der größte Teil unseres (Alltags-)Wissens ist nicht in Form elementarer Informationseinheiten gespeichert, sondern in einer Ordnung, die man als 'subjektive Theorien' bezeichnen kann. Gemeint ist damit, dass die mentale Organisation des Wissens im Dienste der Orientierung des menschlichen Handelns steht. Ähnlich wie wissenschaftliche Modelle erlauben auch subjektive (oder „naive“) Theorien mehr oder minder zutreffende Urteile darüber, warum etwas so ist wie es ist, und sie erlauben zugleich die Bildung von Hypothesen darüber, was getan werden muss, um etwas in gewünschter Weise zu beeinflussen oder zu verändern. Subjektive Theorien sind also erkenntnis- und handlungsleitende Ordnungssysteme des individuellen Wissens.“ (WEINERT 1986: 104)*

Die unterschiedlichen Implikationen der Terminologien lassen sich am Beispiel des Jagdschemas eines Raubvogels verdeutlichen. Auch der Raubvogel, der eine Maus jagt, benutzt ein (genetisch angelegtes) Wissensschema: Er bewertet die visuelle Information und ergänzt Teilinformationen (die Maus mag im Gras nicht vollständig sichtbar sein) durch Inferenz des passenden Schemas. Die induzierte Handlung verläuft jedoch „schematisch“ (nicht intelligent), enthält keine Wahl- und Bewertungsprozesse, keine aktive oder kreative Retuschenbildung. Würde der Raubvogel durch einen Unfall seine Flugfähigkeit einbüßen, wäre er unfähig, sein primäres Jagdschema durch Lernprozesse den neuen Erfordernissen anzupassen - er müsste kläglich umkommen. Auch Menschen reagieren zuweilen schematisch; im Zusammenhang der Sprechfähigkeit sind solche starren Reaktionen allerdings eher die Ausnahme. Ein humanpsychologisches Modell kognitiver Prozesse lässt sich auf solche Ausnahmen nicht gründen.

Wissensrezepte steuern die Informationsverarbeitung, sie ermöglichen die Reduktion von Komplexität, sie stellen Handlungsvorlagen bereit. Dennoch sind Rezepte weniger statisch aufgebaut als etwa das Jagdschema des Raubvogels. Rezepte können **Unbestimmtheitsstellen** enthalten; diese Unbestimmtheitsstellen werden vom Handlungssubjekt jeweils aktiv ausgefüllt. Oft gibt es dabei mehrere Möglichkeiten, die bewertet werden müssen und zwischen denen gewählt werden kann. Das heißt, das Handlungssubjekt trifft im Blick auf das Handlungsziel und die konkreten Umstände eine **intelligente Wahl** im Spektrum der Handlungsalternativen. Ein differenziertes Rezept enthält ein breites Optionenspektrum in den Entscheidungspunkten, ein undifferenziertes Rezept lässt dem Handlungssubjekt - ähnlich wie das Jagdschema dem Raubvogel - wenig Entscheidungsspielraum.

Dazu ein Beispiel (modifiziert nach HALLIDAY 1973: 73 ff.; vgl. auch VIELAU 1980: 353 ff. und VIELAU 1988: 20 ff.): Ein kleiner Junge hat beim Spielen einen Gegenstand mitgenommen, der ihm nicht gehört. Seine Mutter bemerkt das, als er damit nach Hause kommt. Sie möchte ihm ihre Missbilligung ausdrücken und verhindern, dass er es noch einmal tut. Wie also könnte die Mutter reagieren? Es gibt viele Möglichkeiten, jede davon mit eigenen Voraussetzungen und Implikationen. Sie könnte außersprachlich reagieren, z.B. mit einer

Ohrfeige. Sie könnte sich vielleicht auch für eine der folgenden Sprechoptionen entscheiden:

1. *Das war aber sehr unartig von Dir!*
2. *Wenn Du das noch einmal tust, haue ich Dir eine runter!*
3. *Bitte tu so etwas nie wieder!*
4. *Das gehört Dir nicht! Du kannst das doch nicht einfach mitnehmen!*
5. *Dein Vater wäre aber sehr wütend, wenn er das wüsste!*
6. *Du hast Mama jetzt aber sehr traurig gemacht. Das hätte ich wirklich nicht von Dir erwartet!*
7. *Das ist verboten! Tu das nie wieder!*
8. *Das sage ich Papa!*
9. *So etwas tut man nicht! Merk Dir das! (...)*

Hinter diesen Äußerungen verbirgt sich ein breitgefächertes Optionenspektrum:

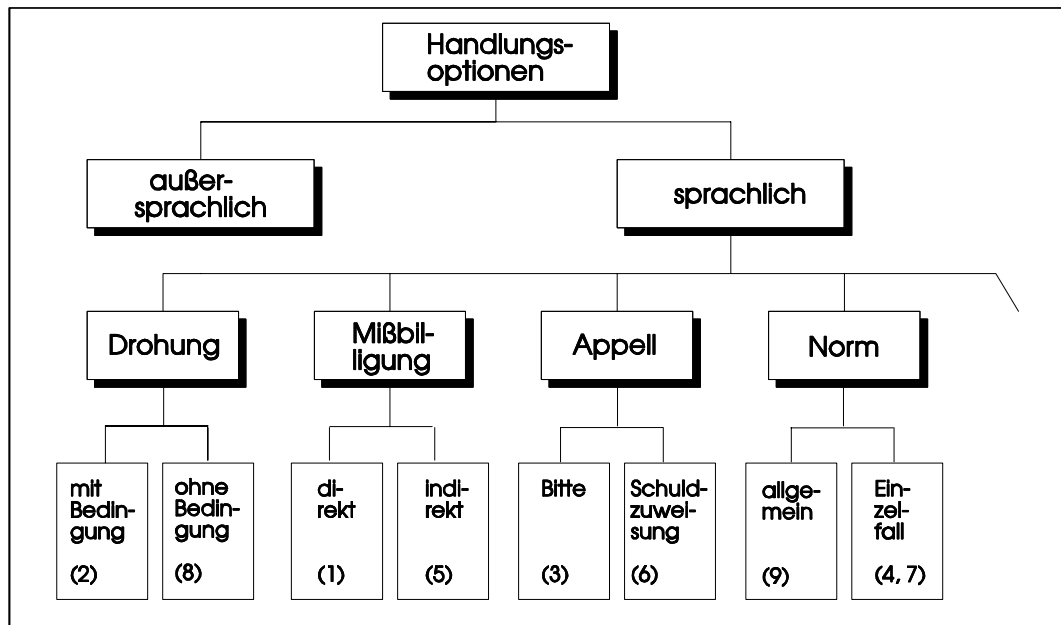


Schaubild 4: Spektrum der Handlungsoptionen in der Beispielsituation

Jede der Handlungsoptionen kann sprachlich verschieden ausgedrückt werden; die hier vorgeschlagenen Äußerungen sind jeweils nur Beispiele zur Veranschaulichung der Möglichkeiten. Ein bestimmter Ausschnitt aus diesem Alternativenspektrum, so vielleicht die Optionen „Mißbilligung“ und „Drohung“, kennzeichnet das im entsprechenden Wissensrezept der Mutter abgelegte subjektive Handlungspotenzial. Sie füllt die Unbestimmtheit, indem sie sich unter Berücksichtigung von Situation und Handlungsziel für eine dieser beiden Optionen entscheidet - und dann vielleicht so etwas Ähnliches wie in Satz 2 sagt.

Allgemein besteht eine Handlung aus den folgenden Elementen. Am Anfang steht die Orientierung: Sie reagiert auf den Handlungsanlass und enthält eine Vorstellung des Handlungs-

ziels. Durch Rezeptabruf und Auswahl einer bestimmten Handlungsoption aus dem Spektrum der gegebenen Möglichkeiten, eventuell auch durch aktive Neubildung, wird ein Handlungsplan festgelegt. Im Handlungsprozess erfolgt die Feinanpassung an den Adressaten (etwa durch Optimierung der Wortwahl). Prozess und Handlungsergebnis unterliegen der Handlungskontrolle: Erweist sich der Handlungsplan als ungeeignet im Blick auf das Handlungsziel, muss die Situation neu analysiert und ein anderer Plan verfolgt werden.

Die Mutter ist bei der Verfolgung ihres Handlungsziels nicht an ein bestimmtes Wissensrezept gebunden. Empfindet sie in der gegebenen Konstellation keine der ihr bisher geläufigen Optionen als erfolgversprechend im Sinne des Handlungsziels, so wird sie etwas Neues versuchen, sie wird eine **Retusche** bilden. Eine Retusche ergänzt und modifiziert ein bestehendes Wissensrezept. Die Prozesse, die die Retuschenbildung steuern, sind sehr komplex; ich komme im späteren Zusammenhang auf dieses Problem zurück.

Die Vorstellung, dass das menschliche Wissen in Rezepten gespeichert ist, die erfahrungsgeleitet retuschiert werden, erlaubt interessante Folgerungen. Für die Informationsverarbeitung im Geistorgan überlagern sich nach dieser Hypothese zwei Verarbeitungsrichtungen: Die Analyse der Sinnesdaten (*bottom-up*-Verarbeitung) wird ergänzt durch gegenläufigen Wissensabruf (*top-down*-Prozesse). Je mehr Vorinformation vorliegt, je früher das zu den Sinnesdaten passende Rezept identifiziert ist, desto zügiger und effektiver kann die Information weiterverarbeitet werden. *Advance organizers* (AUSUBEL 1963) sind deshalb so wirksam, weil sie eine rasche Zuordnung des passenden Rezeptes erlauben. Das einmal aktivierte Rezept steuert dann mehr und mehr die Informationsverarbeitung: Informationslücken werden geschlossen, Fehler werden korrigiert, kleinere Inkonsistenzen werden überspielt. Die Aufmerksamkeit richtet sich speziell auf die Retuschen (was ist neu/ anders/ unerwartet?), die zum Rezept gehörende Information wird inferiert.

Das hier beschriebene kognitive Prinzip der wissensgeleiteten Verarbeitung von Information ist seit BARTLETT in zahlreichen Versuchsanordnungen geprüft und bestätigt worden. Nur einige besonders interessante Aspekte, die sich von diesem allgemeinen Prinzip ableiten, sollen hier noch kurz erwähnt werden.

So effektiv und ökonomisch die Informationsverarbeitung auf Basis bestehender Wissensrezepte sein mag - sie hat auch ihre Nachteile. Vor-Urteile, falsche Vorinformation, Unaufmerksamkeit o.ä. können zur Aktivierung eines falschen Wissensrezeptes führen, das dann die (Fehl)Steuerung der Informationsverarbeitung übernimmt. Missverständnisse sind entsprechend häufig darauf zurückzuführen, dass ein anderes als das richtige bzw. vom Gesprächspartner intendierte Rezept aufgerufen wird. Ähnliche Probleme können bei aktiven Gedächtnisleistungen auftreten: Vor Gericht stellt sich bei Zeugenvernehmungen die Frage, ob sich etwas tatsächlich so ereignet hat, wie es der Zeuge schildert, oder ob die Ereignisse aktiv rekonstruiert werden, der Zeuge subjektive Unbestimmtheitsstellen und Erinnerungslücken auf Basis von inferiertem Wissen schließt. In vielen Fällen ist das Erinnern eher als aktives Rekonstruieren auf Basis eines früher erworbenen Wissens zu verstehen, denn als originärer Abruf detailgetreu gespeicherter Einzelinformationen. Den Inhalt einer Rede, die wir verstanden haben, können wir in ihrem wesentlichen Aussagegehalt (nicht jedoch in den einzelnen Formulierungen) mühelos rekonstruieren. Von einer Rede über ein Fachgebiet, von dem wir nichts verstehen, bleibt dagegen kaum etwas haften. Entsprechend schlecht arbeitet unser Gedächtnis, wenn für die Verarbeitung des Input kein Wissensrezept zur Verfügung

steht: Je sinnloser, detailhafter und unverbundener etwas für uns ist, je weniger wir uns auf die Information „einen Reim machen können“, desto schneller und gründlicher wird diese Information wieder vergessen. An Einzelheiten von einem Vortrag, den wir verstehen, behalten wir immer nur die Retuschen, also das, was der Redner an interessanten und neuen Aspekten einbringt; die Basisinformation wird inferiert (d.h. auf Grundlage eines Rezeptabrufs rekonstruiert). Dieses Prinzip des (aktiven und selektiven) **Intake** erklärt, warum wir bestimmte Informationen, zu denen wir den richtigen Zugang haben, sehr speicherökonomisch und ohne bewusstes Einprägen aufnehmen und behalten können. Der Unterschied zwischen dem Input, also der Information, die über die Sinne aufgenommen wird, und dem Intake, jener Informationsanteile, die auf Basis des Vorwissens aktiv für das Behalten ausgewählt und hochselektiv weiterverarbeitet werden, liefert aus kognitionspsychologischer Sicht den Schlüssel zur Analyse und zum Verständnis humanspezifischer Lern- und Behaltensprozesse.

Es ist üblich, die Schwierigkeit eines Textes an bestimmten Merkmalen der Textoberfläche festzumachen: an der Zahl der unbekanntenen Wörter, an Gliederungsmerkmalen, am Grad der Prägnanz und Stimulanz eines Textes (SCHULZ VON THUN 1981). Aus kognitionspsychologischer Sicht ist die subjektiv erreichbare **Verarbeitungstiefe** jedoch viel wichtiger: Eine Information ist subjektiv immer dann zu schwierig, wenn dem Zuhörer Anknüpfungspunkte fehlen, wenn ihm keine oder nur undifferenzierte Wissensrezepte zur Einordnung und Interpretation der eingehenden Daten zur Verfügung stehen. Die Daten haben in diesem Falle keine innere Bindung und Kohärenz: Er kann nicht aktiv und selektiv zuhören, sondern müsste mehr oder weniger alles behalten. Für mechanisches Behalten dieser Art sind wir jedoch schlecht gerüstet. Ohne aufwendiges Memorieren sind solche unorganisierten Informationen schnell wieder vergessen.

Einer Rede, die wir inhaltlich nicht verstehen, können wir darum oft schon nach wenigen Sätzen nicht mehr folgen. Viele Studenten machen diese Erfahrung, wenn sie zum ersten Mal eine Vorlesung besuchen und dort etwas mitschreiben wollen. Flüssiges Mitdenken und Mitschreiben ist nur möglich, wenn vorrangig *top-down* verarbeitet werden kann, wenn für die Weiterverarbeitung auf entsprechende (vorher gebildete) Rezepte zurückgegriffen werden kann. Dieses Wissen soll jedoch in der Vorlesung erst entstehen - ein kleiner Teufelskreis also! Fehlen die Anknüpfungspunkte für die *top-down* Verarbeitung, so sind wir im Grenzfall auf die Kapazität des mechanischen Kurzzeitgedächtnisses beschränkt, d.h. auf etwa sieben Elemente. Und das reicht (abhängig von der individuellen Fähigkeit zur Superzeichenbildung) vielfach kaum aus, um einen einzigen schwierigen Fachbegriff aufzufassen und zu Papier zu bringen.

Eine Information ist verständlich, wenn wir uns für die Interpretation auf ein passendes Wissensrezept stützen können. Allerdings wird eine Information, die lediglich bekannte Rezepte abruf und bestätigt, nicht unbedingt als interessant empfunden. Interessant wird eine Information erst, wenn der Text in hinreichendem Maße Retuschen enthält. Der Zuhörer kann von einem solchen Text lernen, d.h. er kann ein bestehendes Rezept verändern (**Akkommodation** des Rezeptes) oder weiter ausdifferenzieren, d.h. das Optionenspektrum in den Entscheidungspunkten erweitern (**Assimilation** neuer Information). Ähnliches gilt für einen Text, der mehrere Interpretationen zulässt: Dem Rezipienten stellt sich das Problem, zwischen verschiedenen Rezepten wählen und sich für eine „Lesart“ entscheiden zu müssen. Jede dieser Möglichkeiten fordert ihn zu aktiven Verarbeitungsleistungen heraus, zum Füllen der Unbestimmtheit, zur Erweiterung des bisher geläufigen Optionenspektrums, zum geistigen Experimentie-

ren mit neuen Lesarten. Ein in diesem Sinne „interessanter“ Text ergänzt, erweitert, differenziert also bestehendes Wissen und fordert Phantasie und Kreativität.

Das in Rezepten gespeicherte aktive Wissen wird durch **Lernprozesse** aufgebaut. Es unterliegt kontinuierlichen Veränderungen gemäß den aktuellen lebenspraktischen Anforderungen: Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Daseinsbewältigung nicht mehr gebraucht werden, werden vergessen (sie treten in den Hintergrund, stehen nicht mehr für den aktiven Abruf zur Verfügung); andere, lebenspraktisch wichtigere Verbindungen werden aktiviert, rücken in den Vordergrund. Die Verfassung des Abrufgedächtnisses ist ein Spiegel dessen, was aktuell in der subjektiven Lebenswelt valide ist: Lernen und Vergessen unterliegen dem Prinzip der **ökologischen Validität**.

Die Altersforschung liefert interessante Belege für die Wirkungen dieses Prinzips. Ein wichtiger Einschnitt liegt z.B. in der Pubertät (etwa ab dem 12. Lebensjahr): Vor allem die Einstellung zu Lernprozessen ändert sich in diesem Lebensabschnitt. Gegenüber der naiven Spontaneität und fast universellen Neugier des Kindes wird dem Lernprozess hier sozusagen ein höherer Affektivfilter vorgeschaltet. Getragen von einem neuen, noch ungefestigten Selbstwertgefühl und einer neuen Akzentuierung der Interessen, gewinnen und verlieren bestimmte Lerngegenstände an subjektiver Validität, erhöht sich andererseits die Scheu vor persönlicher Entwertung, vor Misserfolg und Blamage.

Auch der vermeintliche Leistungsabfall des Lern- und Behaltensvermögens im Alter wird heute eher als ein Problem der ökologischen Validität der Lerngegenstände gesehen (OERTER, SCHUSTER 1982). Objektiv lässt das Lern- und Behaltensvermögen auch im Alter kaum nach: Denn in vielen Bereichen kann der Nachteil einer geringeren Bewusstseinskapazität durch den Vorteil größeren Wissens und differenzierterer Organisation des Wissens mehr als ausgeglichen werden. Probleme gibt es insbesondere dort, wo nicht auf vorhandene Rezepte zurückgegriffen werden kann, beim mechanischen Lernen oder bei der Einarbeitung in neue Sachgebiete. Hier wirken sich die neurophysiologischen Faktoren (geringere Zuflussgeschwindigkeit, geringere Gegenwartsdauer, geringere Bewusstseinskapazität) stärker aus, es muss in kleineren Portionen gelernt werden. Das wirkliche Problem scheint jedoch eher in einer Veränderung von Neugierverhalten und Lernbereitschaft zu liegen: Die Lebenswelt bietet aus der Sicht des Lernsubjekts im Alter weniger valide Lernanreize. Nicht das Gedächtnis an sich, der Behälter also, sondern eher die metakognitiven Strategien des Einprägens und Abrufens sind dem Wandel unterworfen.

### **3.3.4 Die Entstehung des Wissens: Ein Beispiel**

Die Wissensrezepte, die ein Mensch bildet, aufbewahrt und für den Abruf bereithält, sind also gleichsam „geronnene Erfahrung“, Spiegel der subjektiven Lebenswelt. Jedes dieser Rezepte beinhaltet abhängig von den Bedingungen der Entstehung und lebenspraktischen Funktion einen Inhalts-, Handlungs- und Beziehungsaspekt; jeder Lernprozess und jede Erfahrung kann entsprechend hinsichtlich ihrer ideationalen, operativen und affektiven Komponente analysiert werden.

Gehen wir von einem Beispiel aus. Ein Tennisspieler lernt den grundsätzlichen Bewegungsablauf anfangs vielleicht eher intuitiv durch praktisches Ausprobieren. Dabei hilft es, wenn er Handlungswissen von anderen Ballsportarten inferieren kann. Nehmen wir an, der Anfän-

ger hat erste Erfolge. Er macht weiter, erwirbt gewisse spielpraktische Fertigkeiten und entwickelt eine positive Einstellung zu dem Spiel. Mit anderen Worten, der Tennisspieler hat ein erstes Handlungsrezept in Sachen Tennis gebildet. Er hat ein bestimmtes (vorwiegend implizites) inhaltliches Wissen über das Spiel erworben (Inhaltsaspekt); er weiß, wie er sich bewegen muss, um den Ball erfolgreich zu schlagen (Handlungsaspekt); und er hat Freude an dem Spiel gefunden (Beziehungsaspekt).

Irgendwann wird er nun vielleicht ehrgeiziger, will womöglich in Turnieren spielen. Um seine Technik zu verbessern, wendet er sich an einen Trainer. Der Trainer erklärt ihm, worauf er beim Spielen achten muss. Dieses **explizite** Tenniswissen, das der Trainer vermittelt, bedeutet nicht, dass darum gleich auch die Spieltechnik besser wird, dass das vorher gebildete Handlungsrezept sich gewissermaßen von selber dem neuen Wissensstand anpasst. Auch wenn der Spieler die Regeln und Anweisungen, die ihm der Trainer gibt, auswendig lernen würde, selbst die Kenntnis ganzer „Tennisgrammatiken“ würde ihn spielpraktisch um nichts besser stellen. Die neuen Bewegungsabläufe müssen praktisch erarbeitet und eingeübt werden; das heißt, der Spieler muss sich sein neues Handlungsrezept auf der Grundlage der eigenen Fähigkeiten **selbst konstruieren**, die verbesserten Bewegungsabläufe durch Übungsprozesse stabilisieren und automatisieren. Abhängig von vielen Faktoren wird dies dem einen Spieler besser, dem anderen weniger gut gelingen.

Selbst eine Erklärung des Trainers, die exakt verstanden wird, bedeutet daher nicht, dass das Handlungsrezept in analoger Weise profitiert; sprich: dass der praktische Bewegungsablauf anders und besser wird (denn sonst wären wir alle binnen kurzem kleine Tennisweltmeister). Wissen und Können sind zweierlei; die entsprechenden Rezepte entstehen auf verschiedenen Wegen. Eine verstandene Erklärung bewirkt zunächst nur, dass die Fremdsteuerung des (äußeren) Lehrers durch die Selbstkontrolle des „inneren Lehrers“ ersetzt werden kann. Der Spieler weiß nun auch ohne Hilfe von außen, wie er es eigentlich anfangen müsste und was er falsch macht - ob ihm freilich auf Basis dieses Wissens der verbesserte Bewegungsablauf auch praktisch gelingt, steht auf einem anderen Blatt. Das Handlungsrezept wird nach einem **inneren Lehrplan** gebildet, der weder von dem äußeren noch von dem inneren Lehrer auf direktem Wege beeinflusst werden kann: Abhängig von vielen Faktoren konstruiert sich jedes Lernsubjekt letztlich sein eigenes Handlungsrezept. (Das ist der Grund, warum kein Tennisspieler so spielt wie der andere.)

Wissen kann nicht „vermittelt“ werden - es wird vom Lernenden aktiv erworben („konstruiert“). Wie das Tennis-Rezept im Einzelnen beschaffen ist, welche mentale Realität es hat, in welchem Kode es sich im neuronalen Netz abbildet, kann niemand sagen. Die technische Simulation könnte zwar zeigen, dass ein solches Rezept sehr komplex und leistungsfähig ist; eine wirklich aussagefähige Simulation ist auf Basis der aktuellen Computertechnik noch nicht möglich.

Obwohl das explizite Wissen, das der Trainer vermittelt, also keinen direkten Einfluss auf den inneren Lehrplan hat, ist es eine wichtige Hilfe. Denn dieses Wissen hat **metakognitive** Funktion: Es steuert, kontrolliert, überwacht den Lernprozess. Der Spieler weiß nun, worauf er achten muss, welche Fehler er macht, woran er arbeiten muss, welche Übungsstrategien für ihn nützlich sind. Übungsstrategien sind lernbar, und es gibt ein großes Spektrum solcher Strategien; jeder Spieler trifft für sich eine Auswahl. Erst durch die richtige Auswahl und Kombination dieser Strategien wird ein wirklich gezieltes (und daher auch effektives) Trai-

ning möglich. Je mehr der Spieler also über das Spiel weiß, je besser er seine eigene Spielweise versteht, desto größer die Chancen für erfolgreiches Lernen. Für die meisten Spieler ist die bewusste Kontrolle der Übungshandlungen eine wichtige Voraussetzung für ihre spielpraktische Weiterentwicklung. Es gibt zwar Bewegungstalente, die auch ohne Trainer und ohne gezieltes Training zu einer fast perfekten Spieltechnik kommen - aber solche Talente sind selten. Ohne bewusstes Training stagnieren die meisten Spieler nach einiger Zeit in ihrer Entwicklung; sie erreichen ihr persönliches Lernplateau - und machen unverdrossen immer wieder die gleichen Fehler. Es fehlt eine kritische metakognitive Instanz, die den Lernprozess weitergehend kontrolliert und analysiert, Fehler markiert, zum Experimentieren anregt, angemessene Übungsstrategien auswählt: Es fehlt der **innere Lehrer**.

Die bewusste Kontrolle wird im Training schrittweise abgebaut in dem Maße, wie sich der neu erworbene Bewegungsablauf stabilisiert und automatisiert. Im Ergebnis des Lernprozesses hat der Spieler ein qualitativ höherwertiges Handlungsrezept gebildet: Er weiß mehr über das Spiel, kann die eigene Spielweise in Ansätzen analysieren (das Wissen steht ihm nun auch explizit in Form bestimmter Fachbegriffe zur Verfügung, die er vom Trainer gelernt hat); er kann besser und erfolgreicher spielen; und vielleicht hat sich im Prozess des Lernens auch in seiner Einstellung zum Tennisspielen einiges verändert. Er wird nun zunehmend eigene Wege ausprobieren, sich womöglich für einen anderen Trainer oder für eine neue Trainingsmethode entscheiden (Einsatz der Metakognition zur Selbstregulation). Je mehr er trainiert, je wichtiger das Spiel für ihn wird, je ehrgeiziger er seine Ziele setzt, desto mehr verändert sich wahrscheinlich auch seine Einstellung zum Spiel ...

Fassen wir die Beobachtungen aus diesem Beispiel zusammen. Jedes Rezept enthält in einer bestimmten Gewichtung eine **ideationale** Komponente (ein bestimmtes inhaltliches Wissen), eine **operative** Komponente (ein bestimmtes Handlungswissen) und eine **affektive** Komponente (einen Gefühlswert). Teile dieses Wissens können explizite Form und ggf. metakognitive Funktion haben. Die Gewichtung zwischen den Komponenten ist fließend; sie hängt von der Art des Lernprozesses und der lebenspraktischen Funktion des Rezeptes ab. So wird etwa die ideationale Komponente des Tennis-Rezeptes in der Lebenswelt des Trainers ein höheres Gewicht haben als in der des Hobby-Spielers - dem es womöglich ausreicht, wenn er die Spielregeln kennt und irgendwie den Ball trifft. Wissensrezepte können jeweils in Richtung einer der Komponenten akzentuiert sein; es fällt jedoch schwer, sich nur-ideationales Wissen (sinnlose Silben/ Kreuzworträtsel/ Vokabellisten?) oder entsprechend nur-operatives oder nur-affektives Wissen vorzustellen.

Wie vor allem J.S.BRUNER in vielen Versuchsanordnungen gezeigt hat, hängt die Art und Gewichtung der Wissensrepräsentation entscheidend vom **Lernmodus** ab. Überwiegend praktisches Lernen (*learning by doing*) führt danach zur Ausbildung operativ akzentuierter Wissensrezepte; sprachlich betontes Lernen (*symbolic learning*) entsprechend zu einer ideationalen oder womöglich metakognitiven Akzentuierung (BRUNER 1974).

Dieser Zusammenhang ist uns auch vom Alltag her geläufig. Niemand käme auf den Gedanken, dass allein das Studium der Bedienungsanleitung eines Fahrzeugs schon die praktische Befähigung zum Autofahren vermittelt. Umgekehrt wird auch der erfahrene Autofahrer gern einen Blick in die Bedienungsanleitung werfen, bevor er sich an das Steuer eines neuen Wagens setzt. Die übliche Gegenüberstellung von Wissen und Können ist irreführend: Jedes Können hat einen Inhalt und enthält zumindest implizit eine ideationale Komponente. Und

umgekehrt: Ein vertieftes Wissen über einen Gegenstandsbereich verbessert die Chancen für weiteren Könnenszuwachs oft ganz erheblich. Die Grenzen sind fließend, die Akzente können sich im Laufe eines Lernprozesses mehrfach verschieben (je nachdem, ob ein Problem eher praktisch oder eher theoretisch angegangen wird, welche Einstellung der Lerner jeweils hat und welche Erfahrungen er macht).

Es steht daher im Gegensatz zur Erfahrung, es ist wenig erklärungsökonomisch und es ist angesichts der Netzstruktur des neuronalen Systems obendrein wenig plausibel, wenn in der Lernpsychologie mit dichotomischen Modellen gearbeitet wird, wenn „getrennte Wissenstypen“ angenommen werden, zwischen denen keine Verbindung existiere (*non-interface-Hypothese*). Die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, die gerne vorgenommen wird (vgl. ELLIS 1990), betont eher die Endpunkte eines Kontinuums (siehe auch GLOVER u.a. 1990). Eine dichotomische Gegenüberstellung von Wissen und Können ist deshalb nicht unproblematisch, weil sie in den praktischen Konsequenzen leicht zu einem Entweder-Oder wird. Der dynamische und ganzheitliche Charakter der Wissensrepräsentation gerät dann aus dem Blickfeld, und es wächst die Neigung zu einseitigen Lernmodellen und einseitigen Lehr- und Lernempfehlungen.

### 3.4 Ein Arbeitsmodell des Fremdsprachenlernens

Sprachwissen ist aus kognitionspsychologischer Sicht ein Wissen wie jedes andere: Es wird durch Lernprozesse gebildet, in (sehr komplexen, wechselseitig vernetzten) Rezepten abgelegt, beim Sprechen abgerufen und für aktuelle Handlungszusammenhänge ausgewertet und genutzt. Der Umfang und die Zusammensetzung des abrufbaren Sprachwissens verändert sich kontinuierlich durch Prozesse des Lernens und Vergessens in Abhängigkeit von den individuellen kommunikativen Bedürfnissen: Jeder Sprecher verfügt über einen persönlichen *Ideolekt*. Der Ideolekt eines kompetenten Sprechers überschneidet sich mehr oder weniger ausgeprägt mit (regionalen) *Dialekten*, (schichtspezifischen) *Soziolekten*, (fachsprachlichen) *Registern* und beinhaltet in jedem Falle einen großen Anteil der (nicht-markierten) *Standardsprache*.

Wenn wir eine Fremdsprache lernen, bilden wir ebenfalls Sprachwissen. Während der erstsprachliche Ideolekt uns eine im Wesentlichen ungestörte Teilhabe an allen ökologisch validen Kommunikationsprozessen ermöglicht, ist der zweitsprachliche Ideolekt zumeist, abhängig vom Stand des Lernens, weniger leistungsfähig. Zur Kennzeichnung der spezifischen Übergangskompetenz, die dem aktuellen Sprachstand in der Fremdsprache entspricht, wird üblicherweise von einer „Lernersprache“ (*interlanguage*) gesprochen (SELINKER 1972, CORDER 1981, SWAN, SMITH 1987, VOGEL 1990). Die Lernersprache repräsentiert ein Sprachwissen *in statu nascendi*; ein Sprachwissen, das hinsichtlich Angemessenheit, Richtigkeit, Expressivität und Flüssigkeit noch bestimmte Defizite aufweist, die unter Umständen die Kommunikation stören. Die inneren Vorgänge beim Sprechen einer Fremdsprache lassen sich wie folgt veranschaulichen:

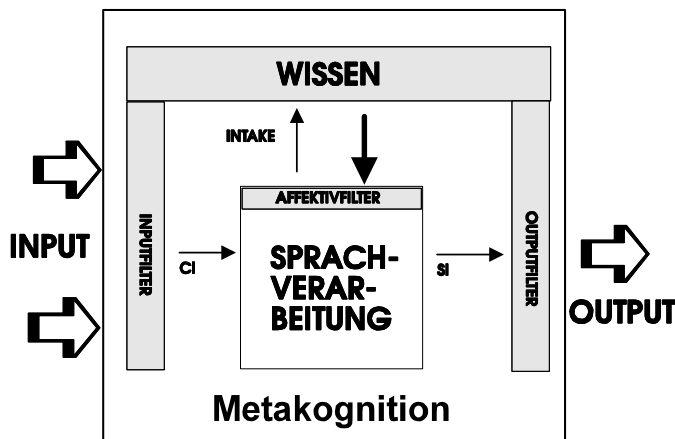


Schaubild 5: Sprachverarbeitung

Ausgangspunkt ist ein bestimmter Input (sprachlich und/ oder außersprachlich), der über die Sinne aufgenommen wird. Nehmen wir in Anlehnung an ein früheres Beispiel an, Sprecher B, selbst nicht Engländer, würde in London von einem Unbekannten (A) wie folgt auf der Straße angesprochen:

A: „Excuse me! ... To Buckingham Palace?“

Die Sinnesdaten durchlaufen zunächst in B's Ultrakurzzeitgedächtnis einen Inputfilter, in dem die Informationen einer Art Vorauswahl unterzogen werden. Alles, was aus subjektiver Sicht potenziell bedeutungslos oder unwichtig ist (zum Beispiel Störgeräusche), wird so bereits am Eingang ausgefiltert; nur ein Bruchteil der eingehenden Information (im Schaubild „CI“ für *comprehensible input*) kommt für die Weiterverarbeitung in Betracht. Bezöge B die Anrede nicht auf sich oder hätte er keine Englischkenntnisse, würde die Kommunikation schon an dieser Stelle abbrechen.

Die potenziell bedeutungsvolle Information wird im Kurzzeitgedächtnis weiter verarbeitet, den Sinnesdaten wird eine Interpretation zugeordnet. Das Kurzzeitgedächtnis wirkt dabei ähnlich wie ein Datenpuffer im Computer: Die einzelnen Informationselemente verblassen rasch und ermöglichen so dem Organismus, kontinuierlich neue Daten nachzuladen und mit dem sprachlich/ außersprachlichen Datenfluss Schritt zu halten. Das Verblassen der Information kann durch eine bewusste Konzentration der Aufmerksamkeit auf bestimmte Elemente verlangsamt werden. Damit würde dann allerdings der Datenfluss gestört; die folgenden Daten gingen verloren, der Datenpuffer flösse über.

Die Sinnesdaten können nur dann geordnet und verzögerungsfrei verarbeitet werden, wenn für ihre Interpretation auf gespeichertes Wissen zurückgegriffen werden kann - hier also auf die in der Lernaltersprache abgelegten Rezepte. Das Zusammenspiel der entsprechenden *bottom-up* und *top-down* Prozesse ist ausführlich beschrieben worden. Der dicke Pfeil im Schaubild soll den Vorrang der wissensgeleiteten Verarbeitungsrichtung signalisieren: Die eingehende Information wird, nachdem der Rezeptabruf gelungen ist, nur noch global und hochselektiv im Blick auf die Retuschen ausgewertet; das inferierte Rezept wird zum primären Träger der Information. Auch unvollständiger oder verfälschter Input kann auf diese Weise sinngemäß weiterverarbeitet werden. Im Beispiel wird die Frage verstanden, weil im gegebenen Situationskontext der Rezeptaufruf trotz der sehr verkürzten sprachlichen Botschaft gelingt. Nur die

Retusche (*Buckingham Palace*) muss streng datenorientiert aufgenommen und für eine erfolgreiche Kommunikation notfalls durch Rückfrage abgeklärt werden.

Das vom Sprecher B aktualisierte Rezept (Bitte um Wegbeschreibung) enthält ein bestimmtes Spektrum an Handlungsoptionen. Je nachdem, wie er die Information interpretiert und wie er sie intellektuell und gefühlsmäßig bewertet, wird er sich für eine der möglichen Handlungen entscheiden. Nehmen wir an, Sprecher B wäre schlecht gelaunt; er empfindet die Frage vielleicht als zu kurz. Die Bewertung im Affektivfilter fällt entsprechend ungünstig aus. Auch eine Nulloption wäre in diesem Falle eine denkbare Antwort: A's Bitte um eine Wegbeschreibung bliebe unbeantwortet.

Bei positiver Bewertung im Affektivfilter wird sich Sprecher B - vorausgesetzt, das entsprechende Weltwissen steht zur Verfügung (Wissensabruf) - gewiss eher für eine sprachliche Option entscheiden, für eine Wegbeschreibung. Die betreffende Sprechintention (SI) erhält im Outputfilter ihre endgültige sprachliche Form, wobei sich Sprecher B, selber kein Muttersprachler des Englischen, bei der Planung der sprachlichen Äußerung auf die entsprechenden Ressourcen seiner *interlanguage* stützt: Er setzt bestimmte Abrufstrategien ein, um geeignete Redemittel auszuwählen, und sucht sich dabei zugleich nach besten Kräften auf seinen Gesprächspartner einzustellen. Stößt er bei der Versprachlichung seines Sprechplans auf Probleme, so wird er sich für bestimmte „Enkodierungsstrategien“ entscheiden (Paraphrasen schwieriger Ausdrücke, sprachliche Umwege etc.), um seine Botschaft dennoch zu übermitteln. Den Output wird er außersprachlich durch Körpersprache, Mimik und Gestik untermalen. Der Gesamtprozess unterliegt der Kontrolle der Metakognition: Bleibt B's Erklärung unverstanden, so wird er sich möglicherweise für eine andere Handlungsoption entscheiden.

Das Beispiel geht von der Annahme aus, dass der Rezeptabruf gelingt. In vielen Fällen wird die Zuordnung eines passenden Rezeptes jedoch auf Schwierigkeiten stoßen, weil die Lerner Sprache ein solches Rezept nicht, nur teilweise oder zu wenig differenziert bereithält. In diesen Fällen muss **gelernt** werden; ein neues Wissensrezept wird gebildet oder ein bestehendes wird modifiziert. Ein wichtiger Unterschied zwischen Sprachanwendung und Sprachlernen kann hier schon vorweggenommen werden: Sprachanwendung beruht auf dem Vorrang der *top-down* Prozesse (gelingender Rezeptabruf), Sprachlernen auf dem Vorrang der *bottom-up* Verarbeitung (datenorientierter Aufbau neuer Rezepte).

Lernhandlungen haben allgemein das Ziel, die Lebenswelt zu kontrollieren, bestehende Unbestimmtheit aufzuhellen, mögliche Gefahren zu reduzieren. Der Organismus stellt sich auf Basis einer genetischen Vorprogrammierung mit den lebenswichtigen Grundfunktionen durch Lernhandlungen in einer ständigen Feinanpassung auf die wechselnden Anforderungen seiner Lebenswelt ein. Es gibt drei wichtige Voraussetzungen für Lernhandlungen: Motivation und Lernbereitschaft, einen aus subjektiver Sicht potenziell verständlichen Input und die Fähigkeit des Geistorgans, sich auf diesen Input „einen Reim zu machen“, den Sinnesdaten eine Interpretation (eine Bedeutung) zuzuordnen.

Bei vielen Lerngegenständen erschließt sich die Bedeutung nicht direkt aus den Daten der sinnlichen Wahrnehmung; und schon gar nicht ist dies bei sprachlichen Botschaften der Fall. Die sinnliche Wahrnehmung liefert hier (neben der kontextuellen Information) stets nur Laute oder Schriftzeichen; die dahinterliegende Bedeutung muss sich das Lernsubjekt selber konstruieren. Im Prinzip verläuft dieser Konstruktionsprozess vermutlich nach einem einfachen Muster. Kann die Lerner Sprache keine passenden Interpretationen bereitstellen (weil das ent-

sprechende Wissen fehlt), so müssen zunächst **Hypothesen** gebildet werden. Diese Hypothesen steuern versuchsweise die Interpretation der Daten. Solange die Interpretation aus der Sicht des Lernsubjekts nicht befriedigt (weil die Kommunikation nicht oder nicht in jedem Falle erfolgreich ist), muss die Hypothese verändert und verbessert werden. Der Impuls zur Veränderung ergibt sich als Feedback der Praxis; die Hypothese wird **getestet** und **elaboriert**. In dem Prozess des Testens verdichtet sich die Hypothese, je öfter sie erfolgreich abgerufen werden kann, zu einem funktionstüchtigen, flexibel abrufbereiten Rezept. Der Lernprozess ist mit dem **Intake** eines neuen Wissensrezepts erfolgreich abgeschlossen.

### 3.4.1 Der innere Lehrplan

Sehr wichtig für ein vertieftes Verständnis von Lernprozessen ist die Frage, wie das Lernsubjekt bei der Bildung seiner Hypothesen vorgeht. Niemand kann sagen, wie die entsprechenden mentalen Prozesse genau und im Einzelnen ablaufen; wir müssen solche Prozesse theoretisch erschließen. Gemessen an Beobachtungsdaten und am Denkansatz der Kognitionswissenschaft sind einige dieser Annahmen mehr, andere weniger plausibel. Zwei dieser weniger plausiblen Theorien seien zunächst kurz angesprochen.

Man könnte annehmen, dass das Lernsubjekt seine Hypothesen überwiegend empirisch nach dem Prinzip „Versuch-und-Irrtum“ durch induktive Generalisierung bildet. Diese Annahme ist wenig wahrscheinlich, wenn man sich den Output von Sprachlernern genauer ansieht. Der Output ist oft reicher als der Input; er enthält Bildungen, die entsprechend nicht im Input enthalten waren. So imitiert der Output eines Kindes beim Erstspracherwerb nicht auf direktem Wege die Erwachsenensprache; das Kind konstruiert sich eine eigene Sprachwelt, die sich erst nach und nach den Konventionen der Erwachsenensprache annähert. Ein solcher Output kann daher nicht allein durch induktive Generalisierung erklärt werden.

Ein deutliches Indiz liefert auch die Fehleranalyse. Jeder Praktiker weiß, dass bestimmte Fehler typisch sind und sich unabhängig von Lerner und Input wiederholen. Fehler dieser Art werden nicht imitiert, sondern sie werden vom Lerner produziert; sie verweisen auf (unvollständige) Regelbildungen im Lernerbewusstsein. Die meisten Fehler deuten nicht auf ein blindes Probieren nach dem Zufallsprinzip, sondern eher auf die Anwendung bestimmter kognitiver Strategien. Der Satz *\*Three womans are sitting at the table* enthält z.B. einen Fehler, der die Übergeneralisierung einer (an sich richtig aufgefassten) Sprachkonvention vermuten lässt. Die Hypothese, die wahrscheinlich hinter dieser Bildung steht, kann daher nicht als ein Produkt blinden Ratens verstanden werden.

Ähnlich verfehlt ist die Annahme, man könne dem Lernsubjekt die Hypothese von außen vorgeben - etwa in Form einer Erklärung des Lehrers oder durch die Regelformulierung einer Grammatik. Man muss hier zwischen äußerem und innerem Lehrplan unterscheiden: Lernwirksam ist nur der innere Lehrplan - also das, was der Lerner dem äußeren Lehrplan (Input) bewusst oder unbewusst entnimmt und für den eigenen Lernprozess nutzbar macht (Intake). Das heißt nicht, dass äußere Faktoren keine Rolle spielen oder dass sie unwichtig sind - wie im Rahmen streng konstruktivistischer Lerntheorien zuweilen vermutet wird (WOLFF 1994, dazu auch WENDT 1996). Ohne passenden Input und ohne geeignete Rückmeldungen zur Qualität der gebildeten Hypothesen würde dem inneren Lehrplan die Basis entzogen. Entsprechend stellen sich Eltern beim Erstspracherwerb unbewusst auf ihre Kinder ein: Die

gemeinsame Sprache wird nicht einfach der Erwachsenenwelt entnommen, sondern interaktiv „ausgehandelt“ und dem sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes angepasst (SNOW/ FERGUSON 1979, BRUNER 1983, SZAGUN 1993). Externe Anweisungen und Erklärungen bewirken beim Lerner nur dann etwas, wenn es ihm gelingt, diese Erklärungen in Handlungsanweisungen des inneren Lehrplans zu übersetzen. Er lernt also nur in dem Maße, wie er vom Stand seiner Ressourcen für die Aufnahme dieses Wissens **bereit** ist: Jeder Lerner konstruiert sich seinen Intake selber - relativ zu seinen persönlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten (WENDT 1996). Das ist der Grund, warum in einer Lerngruppe trotz des gleichen Inputs jeder anders lernt und anders profitiert, warum im Ergebnis des gemeinsamen Lernens nicht jeder die gleiche Sprache spricht.

Damit stellt sich erneut die Frage: Wie funktioniert der innere Lehrplan, welche Strategien setzt der Lerner für die Konstruktion seiner Lernaltersprache ein? Die einfachste und plausibelste Vermutung geht dahin, dass der Lernende bei der Konstruktion seiner Hypothesen jedes ihm verfügbare Hilfsmittel nutzt. Im Prinzip stehen ihm **prozessuale Ressourcen** dreierlei Art zur Verfügung: wissensorientierte (top-down), datenorientierte (bottom-up) und metakognitive.

Zunächst ein Blick auf den Einfluss der Wissenskomponente. Auch wenn für die Interpretation der Sinnesdaten ein Rezeptabruf nicht direkt möglich ist, heißt dies nicht, dass vorhandenes Wissen für Sprachlernprozesse keine Rolle spielt. Jedes neue Wissensselement wird relativ zum vorhandenen Wissen erworben. Potenziell beteiligt sind alle personengebundenen Wissensspeicher: die Erstsprache, die zielsprachliche *interlanguage*, etwaige Drittfremdsprachen, das Weltwissen, die Sprachlernerfahrung. Der Einfluss der Wissenskomponente ist umso wichtiger, je weniger Input zur Verfügung steht. In Unterrichtssituationen fehlen zum Beispiel häufig die kontextuellen Informationen, die eine Sprachhandlung in der Realität begleiten (Informationen über die Sprecher, die Situation, Handlungsabsichten, Körpersprache, kommunikationsbegleitende Handlungen etc.); die sprachlichen Daten kommen sozusagen nackt und bloß daher. Zur Interpretation dieser Daten muss sich der Lernende auf eigenes Wissen stützen: Die im Input fehlenden Informationen müssen **inferiert** werden. Auf die Probleme, die sich aus dieser Lernkonstellation ergeben, komme ich später zurück.

Die Wissenskomponente kann sich förderlich (**Transfer**) oder hinderlich (**Interferenz**) auf den Lernprozess auswirken. Zunächst gilt auch hier: Je mehr wir über eine Sache wissen, desto besser können wir lernen. Beispielsweise bereitet das stimmlose /θ/ im Spanischen den Lernern, die vorher Englisch gelernt haben, kaum Probleme (Drittssprachentransfer). Anders liegen die Dinge bei lernungsgewohnten Erwachsenen, die Spanisch als erste Fremdsprache erlernen: Hier wird der Laut zunächst häufig mit dem stimmlosen /s/ der deutschen Sprache verwechselt (Erstspracheninterferenz). Je differenzierter das Vorwissen, je mehr Anknüpfungspunkte existieren, desto besser können neue Daten verarbeitet und in die Lernaltersprache eingeordnet werden. Interferenzfehler treten daher besonders am Anfang häufig auf, wenn nur wenige Anknüpfungspunkte existieren; mangels besserer Hypothesen greift man hier zunächst auf erstsprachliche Analogien zurück.

Das vorhandene Wissen reicht jedoch meistens für die Interpretation der Sinnesdaten nicht aus - sonst müsste ja nicht gelernt werden. Die *top-down* Verarbeitung muss daher durch *bottom-up* Prozesse ergänzt und überlagert werden. Die datenorientierte Verarbeitung kann man sich im Prinzip so vorstellen, wie es oben anhand des Beispiels von OERTER/ SCHUSTER dargestellt wurde. Die Sinnesdaten werden analysiert und klassifiziert, die wichtigen

Merkmale der Information werden abstrahiert und schrittweise (Zeichen, Wort, Satz, Text) zu Bedeutungskomplexen zusammengefasst (Superzeichenbildung); das Ergebnis wird im praktischen Gebrauch getestet und elaboriert. Keine dieser Operationen erfolgt blind; nach der Logik, nach der eine Ratte im Labyrinth ihr Futter sucht, würde kein Mensch jemals eine Sprache erlernen. Zur Steuerung der geistigen Operationen bei der Datenverarbeitung (Analyse, Abstraktion und Klassifizierung, Generalisierung und Symbolisierung, Synthese, Test und Elaboration etc.) werden kognitive Strategien eingesetzt. Der Lernende kann sich dabei im Prinzip auf zwei wichtige Ressourcen für die *bottom-up* Verarbeitung stützen: auf **intuitive** und auf **bewusste** Lernstrategien.

Die Beobachtung des kindlichen Erstspracherwerbs wie des natürlichen Zweitspracherwerbs legt die Vermutung nahe, dass jeder Mensch beim Sprachenlernen auf ein bestimmtes, angeborenes Spracherwerbspotenzial zugreifen kann (WODE 1988). Dieses Spracherwerbspotenzial ist personenspezifisch als eine feste Größe, vergleichbar vielleicht dem ROM-Speicher eines Computers, im Organismus angelegt; es wird intuitiv beim Spracherwerb eingesetzt, ist bewusster Reflexion nicht zugänglich und wahrscheinlich durch Lernprozesse nicht beeinflussbar. Ein Kind lernt die Erstsprache zugleich planvoll und ungeplant: Der Erwerbsprozess folgt der intuitiven Logik eines intern vorgegebenen Lernplans. Dieser intuitive Lernplan ist recht leistungsfähig: Jedes normalbegabte Kind erwirbt die Grundlagen der Erstsprache ohne Hilfe eines pädagogisch geschulten Lehrers und ohne bewusste Lernanstrengungen etwa in Form memorierenden Einprägens; selbst ein in Teilen fehlerhafter Input (bei geringer Sprachkompetenz der Eltern) kann den Erwerb nicht verhindern.

Andererseits dürfen die Möglichkeiten dieses intuitiven Lernplans nicht überschätzt werden: Der Erwerb der Schriftsprache oder die Ausbildung einer differenzierten Sprachhandlungskompetenz sind auf diesem Wege kaum denkbar. Wird der intuitive Lernplan nicht früher oder später durch bewusstes und kontrolliertes Lernen ergänzt (durch einen **Lehrplan** also), so stagniert der Spracherwerb personabhängig irgendwo in der Nähe des durchschnittlichen Sprachhandlungsniveaus eines Vorschulkindes oder unbeschulten Erwachsenen. Wäre es anders, so könnte man auf Schulen und ein öffentliches Bildungssystem verzichten.

Über den Status des angeborenen Lernplans ist nicht erst seit CHOMSKYs Annahme eines *language acquisition device* (LAD) viel spekuliert worden (vgl. z.B. ZIMMER 1986); die Suche nach einer überzeugenden Version der angeborenen Universalgrammatik bzw. einer interlingual nachweisbaren *natural sequence* beim Spracherwerb dauert an (ELLIS 1990: 34). Weniger verpflichtend dürfte die Annahme sein, dass nicht bestimmte grammatische Anweisungen angeboren sind, sondern eher nur ein Grundinventar abstrakter Verarbeitungsstrategien (O'MALLEY, CHAMOT 1990), vielleicht in dem Sinne, wie KLEIN (1986) von einem internen „Sprachprozessor“ spricht. Aus unterrichtspraktischer Sicht ist der psycholinguistische Status des angeborenen Lernplans weniger bedeutsam - solange man akzeptiert, dass Sprachen immer auch auf intuitivem Wege nach einem angeborenen Steuerungsprinzip erworben werden.

Sobald der Stand der kognitiven Entwicklung es zulässt, werden intuitive Erwerbsprozesse ergänzt und überlagert durch Prozesse des **aktiven** und **bewussten** Lernens. Kaum ein Konzept der Lerntheorie wird so häufig und so grundsätzlich missverstanden wie das Prinzip des bewussten Lernens. So wird hier häufig vom „Kognitivieren“ oder vom „kognitiven Lernen“ gesprochen (was wenig sinnvoll ist, da jede Form des Sprachlernens kognitive Prozesse im-

pliziert); bewusstes Lernen wird häufig auch mit verbalem Lernen oder den Erklärungen einer Lehrperson gleichgesetzt; und es wird kaum zwischen kognitiven und metakognitiven Prozessen unterschieden. Was also ist unter „bewusstem Lernen“ zu verstehen?

Das menschliche Bewusstsein, also die Tatsache, dass ein Ereignis subjektive Erlebnisqualität gewinnt, ist neurophysiologisch noch nicht erklärbar. Man kann lernende neuronale Netze nachbilden, man kann sich vorstellen, wie komplexe Handlungsrezepte in Datenpuffern und neuronalen Schichten gespeichert und abgerufen werden (CALVIN 1989), aber man hat kaum eine Erklärung dafür, wie es möglich ist, dass solche Systeme **subjektiv erleben**, was sie tun. Der Computer, der beim Anschalten mit gepflegter Frauenstimme „Guten Morgen“ sagt, empfindet dabei ebenso wenig wie die Zeitschaltuhr, die den Backofen einschaltet. „Bewusstsein“ kann beim heutigen Wissensstand nur mit psychologischen Verfahren erforscht und beschrieben werden.

Noch einmal kurz zurück zu einem früheren Beispiel. Ein Tennisspieler bemerkt, dass seine Rückhand nicht richtig „kommt“. Er weiß vom Training her, woran es liegen könnte und probiert nun bewusst bestimmte Lösungen aus (eine andere Griffhaltung, flachere Schlägerführung, frühere Ausholbewegung, früherer Treffpunkt ...). Der Lernende stößt auf ein Problem, richtet seine Aufmerksamkeit auf dieses Problem und sucht eine Lösung, indem er subjektiv plausible Lösungsmöglichkeiten ausprobiert. Dass alle Schritte eines solchen Prozesses in verbal geplanter Form durchlaufen werden, dürfte eher die Ausnahme sein. Dennoch muss man hier von einer bewussten Handlung sprechen: Ein Problem rückt in den Vordergrund der Aufmerksamkeit, es wird zwischen verschiedenen Optionen ausgewählt und es wird geplant und kontrolliert an der Lösung des Problems gearbeitet.

Das Beispiel macht deutlich: Wichtig für das Konzept des bewussten Lernens sind **Aufmerksamkeitsfokus** und **aktive Planung**, weniger der Aspekt der Verbalisierung oder gar der Aspekt der Explikation. Man kann einem Lernenden von außen her nichts „bewusstmachen“, denn jede Erklärung ist immer nur Teil des äußeren Lehrplans; sie ist nützlich oder unnützlich in dem Maße, wie es dem Lernenden gelingt, die Erklärung für die eigene Planung und Handlungssteuerung auszuwerten (und auf dieser Basis dann womöglich selber etwas „bewusst zu machen“). Nur der innere Plan steuert letztlich den Lernprozess.

Ein weiterer Aspekt unterscheidet bewusste und unbewusste (intuitive) Lernprozesse. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Sachverhalt konzentrieren, wie es beim bewussten Lernen der Fall ist, so stellt dies eine hohe Beanspruchung der kognitiven Ressourcen dar. Man kann gleichzeitig die Zeitung lesen, die Nachrichten im Fernsehen verfolgen und ein beiläufiges Gespräch führen (geteilte Aufmerksamkeit). Fesselt jedoch ein interessanter Aspekt in einem der drei Medien unsere Aufmerksamkeit, so verblasst die simultane Information fast schlagartig: Je interessanter, problemhaltiger, attraktiver eine Sache für uns ist, desto mehr bündeln wir unsere Aufmerksamkeit - und desto geringer sind die kognitiven Ressourcen, die für andere Prozesse zur Verfügung stehen.

Die meisten höheren Lernprozesse beruhen auf bewusstem Lernen: Es ist die leistungsfähigste und phylogenetisch höchstentwickelte Lernform überhaupt. Allerdings stellt bewusstes Lernen hohe Anforderungen an die kognitiven Ressourcen: Es ist nicht möglich, die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf zwei (oder noch mehr) subjektiv schwierige Sachverhalte zu konzentrieren. Im Vorgriff sei schon hier festgehalten: Während intuitives Lernen auf Parallelverarbeitung beruht, der Input also simultan und ganzheitlich erfolgen kann, haben be-

wusste Lernprozesse primär **sequenziellen** Charakter: Die Schwierigkeiten müssen isoliert, in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und schrittweise „abgearbeitet“ werden.

Fordert man eine Lerngruppe auf, einen Text zu einem bestimmten Thema in der Fremdsprache zu schreiben, so wird diese Aufgabenstellung ohne geeignete methodische Hilfen die kognitiven Ressourcen schwächerer Lerner überlasten: Denn der Schreibende steht vor (mindestens) zwei subjektiv schwierigen Aufgaben zugleich, der inhaltlichen Planung des Textes und der fremdsprachlichen Formulierung. Nur einem dieser Probleme kann er die volle Aufmerksamkeit widmen. Meist leidet die inhaltliche Planung, da der Lerner sich unbewusst stärker auf die vermeintlich größere Schwierigkeit der fremdsprachlichen Formulierungen konzentriert. Eine sinnvolle methodische Hilfe müsste die Aufgabe also prozessual erleichtern, z.B. die inhaltliche Planung des Textes vorentlasten oder ein sprachliches Handlungsgeländer anbieten, an dem sich der Lernende mit seinen Formulierungen entlanghangeln kann. Auf die hier angedeuteten Fragen aus der Methodik des Schreibens komme ich später zurück.

In dem Maße, in dem eine bewusst eingeübte Handlung mit zunehmender Automatisierung subjektiv nicht mehr als schwierig empfunden wird, eine entsprechende **Handlungsroutine** gebildet ist, wird die bewusste Kontrolle abgebaut; die Handlungsroutine beansprucht die kognitiven Ressourcen nur noch in geringem Maße. Die frei werdenden Ressourcen stehen dem Biocomputer nun wieder für ein breiteres Multitasking zur Verfügung. Die schrittweise Überführung bewusster (speicherintensiver) Lernhandlungen in automatisierte (speicherextensive) Handlungsroutinen ist daher eine universale kognitive Gesetzmäßigkeit, die letztlich mit Speicherökonomie bzw. dem Prinzip der ökonomischen **Allokation kognitiver Ressourcen** erklärt werden kann (WESSELS 1984: 96 ff.).

Die in der Literatur oft gestellte Frage, ob bewusstes Lernen den Spracherwerb fördert oder behindert (TÖNSHOFF 1990, WOLFF 1993, HECHT 1994), ist meines Ermessens eher ein terminologisch bedingtes Scheinproblem. Flüssiger Sprachgebrauch setzt mentale Parallelverarbeitung, damit die Existenz entsprechender Teilroutinen, zwingend voraus. Solange bestimmte Teilhandlungen zuviel Aufmerksamkeit beanspruchen, ist ein flüssiger Sprachgebrauch nicht möglich. Umgekehrt sagt diese Beobachtung aber wenig oder nichts darüber aus, welcher Lernweg am besten zur **Bildung** dieser Handlungsroutinen führt. Wird etwas Neues als schwierig/ wichtig/ spannend empfunden, so kommt es fast automatisch zu einer Fokusbildung und damit zu bewusstem Lernen. Insofern ist bewusstes Lernen als human-spezifisch leistungsfähigste Lernform faktisch kaum zu vermeiden - schon gar nicht in strukturierten Lernsituationen. Solche „bewussten“ Lernphasen sind schon beim Spracherwerb von Kleinkindern zu beobachten - ohne dass dadurch der Lernprozess beeinträchtigt würde.

Neben dem Abruf von gespeichertem Wissen und dem datenorientierten Konstruieren neuen Wissens steht dem Fremdsprachenlerner potenziell eine dritte wichtige Systemressource des Geistorgans zur Verfügung: seine **Metakognition**. Was der äußere Lehrer für den äußeren Lehrplan leistet, das bewirkt im Idealfall die Metakognition als innerer Lehrer für den inneren Lehrplan. Die Metakognition steuert, überwacht und kontrolliert die Lernprozesse; sie modelliert die Aufmerksamkeit und ermöglicht eine flexible Anpassung der Lernstrategien an Lernziele und Ressourcen; sie erlaubt die Reflexion der Wirksamkeit alternativer Handlungsstrategien und deren Optimierung. Erst der Einsatz metakognitiver Prozesse befähigt den menschlichen Organismus zu einer flexiblen Selbstregulation.

Diese kurze Skizze der Leistungen der Metakognition zeigt eigentlich schon, dass hier eher von einem Potenzial des Geistorgans als von einer universal verfügbaren Ressource gesprochen werden kann. Zwar funktionieren bestimmte metakognitive Prozesse auch unbewusst: Wenn wir auf einem Wege nicht zum Ziel kommen, versuchen wir es vielleicht auf eine andere Art, ohne uns über Ursachen und Folgen lange den Kopf zu zerbrechen. Qualifizierte metakognitive Prozesse setzen jedoch ein höheres Verarbeitungsniveau voraus: Die Fähigkeit, bewusst über die eigene Tätigkeit nachzudenken, alternative Wege zu erfinden und zu erproben, Fehler zu bemerken und sich selber zu korrigieren, ist keinesfalls eine angeborene Selbstverständlichkeit, sondern eine anspruchsvolle intellektuelle Leistung.

Die metakognitiven Fähigkeiten werden durch unser Bildungssystem oft noch zu wenig gefördert: Die Hilflosigkeit vieler Erwachsener in der Weiterbildung, die Orientierungsprobleme vieler Schulabgänger beim Beginn ihres Studiums sind typische Ergebnisse eines Bildungswesens, das viel Wert auf die Außensteuerung von Lernprozessen, auf das Memorieren, auf Erklärung und Vermittlung, auf Fremdkontrollen und Zensuren legt, das selbstbestimmte und selbstkontrollierte Lernen (autonomes Lernen) jedoch kaum fördert. Wer später in eigener Verantwortung weiterlernen will, muss also zunächst „das Lernen lernen“, um sich aus der erworbenen Abhängigkeit von äußeren Steuerungsinstanzen zu lösen. Der innere Lehrer muss in solchen Fällen durch spezielle Lernprozesse für seine Aufgaben erst qualifiziert werden.

Autonomes Lernen ohne ein Mindestmaß an metakognitiver Kompetenz ist unmöglich: Für eine begrenzte Zeit ist die Außensteuerung des Lernens in vielen Fällen daher ebenso notwendig wie legitim. Andererseits wird der äußere Lehrer überflüssig, sobald der innere Lehrer in der Lage ist, den Prozess qualifiziert in die eigene Regie zu übernehmen. Wie schon in der Einleitung gesagt: Fremdsprachenlernen ist lebenslanges Lernen; wenn also ein Lernprozess nicht zugleich auch die Fähigkeit des Lernenden zum autonomen Weiterlernen entwickelt, so steht der Sinn des ganzen Unternehmens in Frage. Auf die methodischen Möglichkeiten zur Förderung des metakognitiven Lernens komme ich später zurück.

Der kognitionspsychologische Denkansatz legt die Vermutung nahe, dass beim Fremdsprachenlernen wie bei anderen humanspezifischen Lernprozessen im Prinzip alle verfügbaren Lernressourcen beteiligt sind: Motivation und Einstellungen, die innere Bibliothek (Wissen), der genetisch vorgegebene Lernplan, der innere Lehrplan (intuitive und bewusste Lernprozesse), der innere Lehrer (Metakognition). Alle Ressourcen wirken bei der Hypothesenbildung mit - allerdings keineswegs in gleicher Gewichtung. So wie im kindlichen Erstspracherwerb eher der angeborene Lernplan dominiert, werden die höheren sprachlichen Fähigkeiten (Schriftsprache) vermehrt durch bewusstes Lernen gebildet. Umgekehrt können auch beim bewussten, aktiven Lernen intuitive Erwerbsprozesse eine Rolle spielen. Die Übergänge sind fließend.

Die These von der **flexiblen Allokation** der kognitiven Ressourcen erklärt ebenso ökonomisch wie zwanglos viele Aspekte des Fremdsprachenlernens: die individuellen Unterschiede im Lernvermögen; den Einfluss der Erstsprache und potenzieller Drittfremdsprachen; den Einfluss des kognitiven Entwicklungsstandes, der Lernerfahrung und des Weltwissens; die Tatsache, dass es aus subjektiver Sicht „leichte“ und „schwere“ Fremdsprachen gibt; individuelle Unterschiede beim Auftreten bestimmter Fehlertypen; nicht zuletzt auch bestimmte Ähnlichkeiten im Verlauf vorwiegend intuitiv gesteuerter Lernprozesse (Erstspracherwerb, natürlicher Zweitspracherwerb).

Nur am Rande sei hier erwähnt, dass der Akt der Hypothesenbildung in der Spracherwerbsforschung oft einseitig als Ergebnis intuitiver Erwerbsprozesse verstanden wird (z.B. KRASHEN 1981, 1983, 1985; WODE 1988; FELIX 1982). Häufig geht diese Forschung dann allerdings vom kindlichen Erstspracherwerb aus - wo ja naturgemäß die Wissenskomponente, bewusstes Lernen oder gar die Metakognition eine geringere Rolle spielen. Da die Erstsprache unter einzigartigen und nicht wiederholbaren Bedingungen erworben wird, können entsprechende Beobachtungen jedoch nur bedingt auf spätere Lernprozesse übertragen werden. Auch für die weitergehende Annahme, dass es beim Sprachenlernen keine Übergänge zwischen intuitivem Erwerb und bewusstem Lernen gäbe (*non-interface* Hypothese), sehe ich keine Begründung oder Plausibilität. Das Zusammenspiel bewusster und unbewusster Faktoren ist aus allen humanspezifischen Lernbereichen so gut gesichert (auch im kindlichen Erstspracherwerb gut zu beobachten), dass nichts zu der Vermutung veranlasst, dass das Fremdsprachenlernen vom Prinzip her anders abläuft; dass „getrennte Lernsysteme“ für explizites und implizites Wissen (ELLIS 1990: 184 ff.) wirksam sind, dass es getrennte Behaltenssysteme für deklaratives und prozedurales Wissen gibt (O'MALLEY, CHAMOT 1990) oder dass unterschiedliche Lernsysteme miteinander konkurrieren (FELIX 1982).

Die häufig weit auseinanderliegenden Ergebnisse von Fremdsprachenunterricht und natürlichem Zweitspracherwerb, auf die in diesem Zusammenhang Bezug genommen wird, verweisen also weniger auf eine dichotomische Eigenart der Kognition als auf andersartige Erfahrungszusammenhänge bei der Konstruktion des Wissens: auf den Zeitfaktor, auf die geringere ökologische Validität der Lerngegenstände im Unterricht, auf metasprachlich akzentuierte Übungsmethoden, auf fehlende Übungsdichte. Ich komme auf diese Fragen zurück.

### 3.4.2 Fremdsprachenlernstrategien und Lernertypen

Der Erstspracherwerb ist, zumindest was den Erwerb einer elementaren Kommunikationsfähigkeit angeht, phylogenetisch angelegt; er beschreibt eine entwicklungspsychologische **Notwendigkeit**. Jedes normalbegabte Kind erwirbt die Grundlagen der Erstsprache in einem bestimmten Zeitraum und letztlich auf vergleichbare Art. Die Erlernung von Zweit- und Drittsprachen stellt dagegen eher nur eine **Möglichkeit** der kognitiven Entwicklung dar. Nicht jeder, der sich darum bemüht, hat auch vergleichbaren Erfolg.

Lerner unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: in ihrem Wissen, in ihren Interessen, ihrer Motivation, in ihren Begabungen und Fähigkeiten, im Grad ihrer Selbstständigkeit, in Lernstrategien und Lerntempo, in ihren Fähigkeiten, mit anderen zu kooperieren. Die Unterrichtsbeobachtung lässt vermuten, dass Lerner an eine Lernaufgabe verschieden herangehen, dass sie von ihren Ressourcen verschiedenen Gebrauch machen und dass sie verschieden effektive Strategien einsetzen. Im Zusammenhang des kognitionspsychologischen Lernmodells interessiert besonders die Frage nach den internen Verarbeitungsformen: Welche Strategien setzen Lerner bewusst oder unbewusst ein, um sich ihr individuelles Modell der Zielsprache (*interlanguage*) zu konstruieren? Wie lassen sich diese alternativen Lehrpläne klassifizieren? Lassen sie sich pädagogisch beeinflussen?

Lernerstrategien sind nicht direkt beobachtbar und auch der Selbstbeobachtung nicht zugänglich, da vieles unbewusst abläuft. Man muss sie daher aus der Analyse von Prozessdaten oder aus Ergebnisdaten erschließen. Einfacher zu praktizieren ist Letzteres: Jeder kommuni-

kative Output, jeder Versuch des Lernalers, in der Fremdsprache etwas mitzuteilen, liefert auswertbare Ergebnisdaten. (Die Ergebnisse von Sprachtests sind aus Gründen, die später zu zeigen sein werden, für Lernverlaufsanalysen weniger aufschlussreich.) Aus validen Ergebnisdaten kann man auf den Sprachstand wie auf die Lernerstrategien schließen.

Ergebnisdaten im hier angesprochenen Sinn haben allerdings den Nachteil, dass sie oft vieldeutig sind. Im Gegensatz zur „Fehleranalyse“ (CORDER 1967) bezieht die Lernverlaufsanalyse den gesamten Output ein: nicht nur die Fehler, sondern auch den korrekten Gebrauch. Dennoch sind die Rückschlüsse mit Vorsicht zu sehen: Die im Folgenden vorgeschlagene, sehr praxisnahe Typisierung ist nicht mehr als ein Versuch, wiederkehrende Beobachtungen aus Lernverläufen in bestimmter Weise zusammenzufassen und zu systematisieren.

Jeder Mensch hat die Fähigkeit zu den allgemeinen kognitiven Operationen, ohne die Sprachenlernen prinzipiell unmöglich ist. Dazu gehören das sinnliche Wahrnehmungsvermögen, artikulatorische Fähigkeiten, kognitive Fähigkeiten zur Abstraktion und Klassenbildung, zur Generalisierung und Regelbildung, zur Symbolisierung. Fähigkeiten dieser Art, wenn auch individuell unterschiedlich ausgeprägt, sind Teil der kognitiven Grundausstattung des Menschen, zu seiner Verfügung über einen „ratiomorphen Apparat“ (RIEDL 1987, BUTZKAMM 1989: 92 ff.). Auf dieser allgemein-kognitiven Basis kann man in häufig beobachteten Lernverläufen bestimmte **Makrostrategien** für das Fremdsprachenlernen identifizieren, die hier als „Passivstrategie“, „Analogstrategie“, „Konstruktionsstrategie“ und „Monitorstrategie“ bezeichnet werden sollen.

Ein Lerner, der nach der **Passivstrategie** lernt, verzichtet weitgehend auf aktive Hypothesenbildungen. Die Daten werden nur oberflächenorientiert aufgenommen, als fertige Sprachhülsen holophrastisch gelernt, mechanisch memoriert und im Bedarfsfall ebenso mechanisch reproduziert. Im Output findet sich nichts, was über den Input hinausgeht; kann zum Ausdruck einer bestimmten Sprechintention keine passende Wendung abgerufen werden, so stockt die (Pseudo-)Kommunikation: Die gelernten Sprachelemente können vom Lerner weder variiert noch auf andere Situationen übertragen werden.

Da die Verarbeitungstiefe gering ist, kaum Superzeichen gebildet werden, umfasst die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses selten mehr als sieben Silben. Sätze, die neue Information enthalten, müssen also sehr kurz sein, sonst kommt der Passivlerner nicht mit. Da gespeichertes Wissen kaum ins Spiel kommt, müssen die Sinnesdaten detailgetreu aufgenommen und verarbeitet werden; entsprechend gering ist die Abflussgeschwindigkeit. Längeren Sätzen in normalem Sprechtempo kann der Passivlerner selbst dann nicht folgen, wenn ihm die meisten Wörter bekannt sind (die Daten können nicht schnell genug abfließen, der innere Datenpuffer fließt über). Mangels flüssiger Inferenzprozesse muss der Passivlerner zudem ohne eine automatisierte Fehlerkorrektur zurechtkommen: Ist der Input unvollständig, fehlerhaft, undeutlich gesprochen oder entspricht er nicht detailgetreu dem erlernten Muster, so wird dieser Input selbst dann nicht verstanden, wenn er sich nur aus bekannten Wörtern zusammensetzt. Im Sprachlabor sind passive Lernstrategien dieser Art gut zu beobachten: Schwächere Lerner haben oft Probleme, dem vom Programm vorgegebenen Lernrhythmus zu folgen.

Die Passivstrategie verspricht wenig Lernerfolg, zumindest auf mittlere Sicht. Wer schon einmal versucht hat, ein Wörterbuch oder einen Sprachführer auswendig zu lernen (und dann von diesem Wissen praktischen Gebrauch zu machen), kennt den Effekt: Was sich zu Beginn noch ordentlich anlässt, wird umso problematischer, je länger die Liste der Lerngegenstände

ist. Unsere Behaltenskapazität für mechanisch Gelerntes ist begrenzt; da keine Wissensorganisation stattfindet (die innere Bibliothek folgt der Logik eines nach Zufall gefüllten Bücherregals), ist ein aktiver Abruf des derart Gelernten schon bald nicht mehr möglich. Für wenige Bücher braucht man keine geordnete Ablage; je größer jedoch das Bücherregal, desto hoffnungsloser wird die Suche, wenn man den Bestand nicht in geeigneter Weise organisiert.

Niemand käme auf den Gedanken, jenseits des kleinen Einmaleins das Auswendiglernen als eine sinnvolle Strategie für den Mathematikunterricht zu empfehlen. Das Ansinnen, etwa das Ergebnis der Multiplikation zweier dreistelliger Zahlen auswendig parat zu haben, würde als sinnlose Belastung des Gedächtnisses empfunden; denn wer das Prinzip versteht (in der Lage ist, die entsprechende Multiplikationsregel zu inferieren), kann das Ergebnis mit minimalem Aufwand **produzieren**. Ähnliches gilt für das Fremdsprachenlernen: Wer die Prinzipien verinnerlicht hat, nach denen Sprache produziert wird, dessen Lernbelastung und mechanische Gedächtnisleistung reduziert sich um ein Vielfaches.

Dennoch gelten für den Fremdsprachenunterricht häufig andere Gesetze. Mechanisches Auswendiglernen spielt in der subjektiven Unterrichtstheorie vieler Lehrender und Lernender eine Schlüsselrolle und erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit. Fremdsprachenlernen ist in dieser Perspektive keine intellektuelle Herausforderung, kein Problem des Verstehens, des Erschließens, der aktiven Aneignung von Gesetzmäßigkeiten (die abhängig vom individuellen Vorgehen gelingen oder misslingen kann), sondern eine simple Fleißaufgabe. Misserfolg wird leicht erklärbar (Faulheit) - und entsprechend eindeutig ist die Frage der Verantwortlichkeit für den Unterrichtserfolg geregelt: Fleißige Schüler haben Erfolg, faule Schüler haben keinen; die gute Note ist der gerechte Lohn für redliches Bemühen.

Unter Erwerbsbedingungen gibt es die Passivstrategie praktisch nicht - weder beim Erstsprachenerwerb noch in nennenswerter Weise beim natürlichen Zweitsprachenerwerb. Als Unterrichtstheorie und Erklärungsmodell spielt die Passivstrategie besonders dort eine Rolle, wo Lernprozesse als schwierig erfahren werden. Viel Phantasie wird in die Verbesserung von **Memoriertechniken** investiert (z.B. SPERBER 1990). Oft hört man auch die Forderung, der Lernstoff möge „multisensorisch“ aufgenommen und durch Bildung zusätzlicher Assoziationen besser verankert werden („Lernen mit allen Sinnen“). Ähnliche Wirkungen versprechen sich viele Pädagogen von mechanischen Merkhilfen, Eselsbrücken, von dem Lernen mit Vokabelkästen oder vom Memorieren im Entspannungszustand (Suggestopädie).

Solche Empfehlungen sind isolierten Laborergebnissen der älteren Assoziationspsychologie nachempfunden, dem Vergleich von Behaltenseffekten und Vergessenskurven beim Memorieren sinnloser Silben unter verschiedenen Lernbedingungen. Aus kognitionspsychologischer Sicht sind diese Empfehlungen wenig brauchbar, da die Versuchsanordnung der Assoziationspsychologie zentrale Aspekte humanspezifischer Lernprozesse (Einflüsse des Wissens, der Wissensorganisation, der Lernstrategien etc.) von vornherein ausklammert: Eine unsortierte Bibliothek wird kaum benutzerfreundlicher dadurch, dass man die Bücher nach der Farbe ihres Umschlags, nach der Buchstabenanzahl ihrer Titel oder nach dem Gefühlswert der Abbildungen auf dem Buchumschlag sortiert; auch ständiges Umsortieren (häufig gelesene Bücher nach hinten, wenig gelesene Bücher nach vorn) oder das Sortieren unter Musikberieselung dürfte den gezielten, zeitsparenden Zugriff auf ein bestimmtes Buch nicht gerade erleichtern. Ähnliches gilt für den Sprachgebrauch: Flüssige Sprachproduktion setzt ein Höchstmaß an interner Wissensorganisation des Biocomputers voraus. Das Problem beim Sprachen-

lernen liegt nicht im Einspeichern von Daten, sondern in der **Interpretation** und **Organisation** der eingespeicherten Daten.

Die Passivstrategie muss daher durch eine effektivere Makrostrategie ersetzt werden; sie kann nicht verbessert werden: „*Gesichert ist ..., daß passiv und mechanisch Gelerntes, also nicht wirklich Verarbeitetes und Verstandenes, in der Regel auch nur rigide und stereotyp reproduziert oder angewendet werden kann*“ (WEINERT 1986: 104). Lerntechniken wie die suggestopädische Séance, die letztlich darauf abzielen, das mechanische Lernen zu effektiveren, sind darum schon im Ansatz problematisch (VIELAU 1990). Fremdsprachenlernen hat wenig mit Gedächtnisakrobatik zu tun. Entsprechend sollte man nicht auf immer neue Techniken zur Effektivierung der Oberflächenverarbeitung sinnen, sondern sich vorrangig um Anregungen zur besseren Tiefenverarbeitung des Lernstoffs bemühen, um die Förderung aktiver Konstruktionsprozesse, um Hilfen zur schlüssigen Organisation der inneren Bibliothek (vgl. auch BRANDER u.a. 1985).

Während die Passivstrategie keine eigenständigen Bildungen oder Variationen erlaubt, der Output des Lerners also vorwiegend dem Input entspricht, ist dies bei der **Analogstrategie** anders. Der Lernende bleibt hier nicht bei der Oberflächenverarbeitung des Lernstoffs stehen, sondern er bemüht sich aktiv um die Erschließung der Gesetzmäßigkeiten im Input: Er bildet Hypothesen und testet sie. In Ermangelung einer besseren Orientierung benutzt er sein **erstsprachliches Wissen** als Basis für die Hypothesenbildung: Er unterstellt unbewusst, dass alle Sprachen analog aufgebaut sind, und analysiert die Fremdsprache dementsprechend in enger Analogie zur Erstsprache. Nach CORDER würde er sich unbewusst Fragen der folgenden Art stellen: „*Are the systems of the new language the same or different from those of the language I know? And if different, what is their nature?*“ *Evidence for this is that a large number, but by no means all, of his errors are related to the systems of the mother tongue.*“ (CORDER 1981: 12)

Die Analogstrategie erlaubt den **produktiven** Gebrauch der Lerninhalte - der Lernende kann eigenständig Sätze bilden, die in entsprechender Form nicht im Input enthalten waren -, allerdings enthält der Output viele Interferenzen der Erstsprache (z.B. die Verwechslung von *who* und *where* wegen der Ähnlichkeit mit „wo“ und „wer“). Die Lerntechnik verknüpft die sinntragenden Elemente der Zielsprache jeweils mit einem erstsprachlichen Äquivalent als kognitivem Mittler; die Organisation des Neuen hängt sich sozusagen an die bestehenden Rezepte der Erstsprache an. Nur auf diesem Wege ist auch der Abruf möglich: Die Sprechplanung erfolgt erstsprachlich und wird dann wort- und satzweise in die Zielsprache umgesetzt. Insofern ist die Analogstrategie aus der Sicht des Fremdsprachenlerner letztlich eine unproduktive Sackgasse (viele Interferenzfehler, geringe Flüssigkeit und Expressivität). Viele Lerner sehen das auch selber kritisch:

*„Mich würde das mehr interessieren, daß ich sofort das rausbekomm, wie die Sätze da gedreht werden. Also, das ist ja nämlich: Man vergleicht das immer mit Deutsch, man will immer das Deutsch, was man sagt, umsetzen ins Englisch oder ins Französische, oder je nachdem. Also die Reihenfolge - und das ist aber meistens dann irgendwie verdreht und irgendwie andersrum, und das müßte man jetzt ... so gut im Kopf haben, daß man genau das richtig setzt. (...)*“ (Zitiert nach QUETZ 1992: 55).

Es liegt auf der Hand, dass die Analogstrategie durch Übersetzungsmethoden und zweisprachige Übungsformen wie das Vokabellernen begünstigt wird. Dennoch kann die Analogstrategie nicht pauschal negativ bewertet werden. In einem frühen Lernstadium ist sie kaum zu umge-

hen. Da in der künstlichen Umgebung des Fremdsprachenunterrichts die natürlichen Methoden der Bedeutungsfindung, wie sie hier am Beispiel des Zweitsprachenerwerbs dargestellt wurden, nicht zur Verfügung stehen, bleibt der Lernende auf kognitive Mittler angewiesen. Unabhängig von der Art der Präsentationstechnik und der Unterrichtssprache: die erste Interpretation einer unbekanntem Zeichenfolge erfolgt stets auf der Basis und im konzeptuellen Rahmen der Erstsprache. Wir denken in den Bedeutungen unserer Sprachwelt. Ein Gegenstand, dem wir Bedeutung zuweisen, ein Bild, das wir interpretieren, eine Situation, die wir verstehen, eine Zeichenfolge, die wir wiedererkennen - jede Bedeutung, die wir uns bewusst machen, hat sprachliche Form. Und solange wir in der Zielsprache noch nicht denken und empfinden können, hat sie die Form der Erstsprache. Die Erstsprache ist daher beim Fremdsprachenlernen **als Anfangshypothese nicht hintergebar**.

Die Frage ist allerdings, ob der Lernende bei dieser ersten Hypothese stehen bleibt. Im Idealfall würde nun eine **Konstruktionsstrategie** zum Zuge kommen: Der Lernende würde die Anfangshypothese testen und sie unter Einsatz der verfügbaren kognitiven Ressourcen, insbesondere des schon vorhandenen zweitsprachlichen Wissens, schrittweise elaborieren. Die auf der Basis einer solchen Konstruktionsstrategie entstehende Lernaltersprache ist zwar ebenfalls noch nicht korrekt, aber die Mängel sind in ihrer Mehrzahl nicht länger auf erstsprachliche Interferenzen zurückzuführen, sondern eher auf transitorische Ungenauigkeiten in der Kategorienbildung und Systematisierung des Wissens (z.B. Übergeneralisierung einer Regularität, zu geringe Differenzierung, experimentelle Füllung von Wissenslücken) oder auf prozessuale Probleme bei der Enkodierung (vgl. auch HECHT, GREEN 1991). Eine typische Ungenauigkeit in diesem Rahmen wäre beispielsweise die Bildung von *\*goed* statt *went*. In reiner Form ist die Konstruktionsstrategie im kindlichen Erstsprachenerwerb zu beobachten, eine große Rolle spielt sie im natürlichen Zweitsprachenerwerb.

Wenn die äußeren Bedingungen stimmen (hierzu ausführlicher später), gewinnt die durch Konstruktionsprozesse entstehende Lernaltersprache zunehmend Systemcharakter; darin unterscheidet sie sich von den (zufällig-additiven) mentalen Repräsentationen, die durch die Passivstrategie oder die Analogstrategie gebildet werden. Das heißt, die vom Lerner aktiv konstruierte Lernaltersprache beruht auf einer **Tiefenverarbeitung** des Lernstoffs und funktioniert daher im Prinzip ganz ähnlich wie die Erstsprache: Sie erlaubt intentionale Sprachproduktion auch jenseits der im Input vorhandenen Sätze und den Transfer der gelernten Redemittel; vor allem ermöglicht sie Inferenzprozesse, damit die flüssige Weiterverarbeitung auch lückenhaften und fehlerhaften Inputs sowie die Bewältigung längerer Wortfolgen.

Tiefenverarbeitung wird in der Praxis häufig mit expliziter Sprachanalyse, bewusstem Lernen sowie verbaler Erklärung und Systematisierung durch den Lehrer gleichgesetzt. Einer solchen Lernsituation entspricht aus Lernersicht freilich eher die **Monitorstrategie** des Fremdsprachenlernens (KRASHEN 1985): Die Regeln und Explikationen des äußeren Lehrplans dominieren den Lernprozess, oft werden sie selber zum vorrangigen Lerninhalt. Die Spielräume des inneren Lehrplans sind bei diesem Zugang eng gesteckt; Vermittlung rangiert vor aktivem Erlernen, häufig fehlen dem Lerner die Möglichkeiten für aktive Probierbewegungen, für Test und Elaboration der inneren Sprache. Entsprechend zeigt die *interlanguage* des Monitorlernalters wenig inneren Zusammenhang; Lücken und grobe Inkonsistenzen erschweren den produktiven Gebrauch. Auf der affektiven Ebene führen Lehrverfahren, die Sprachbeschreibung, Sprachanalyse und Explikation des Regelapparats akzentuieren, oft zu Abwehrhaltungen und Sprechhemmungen. Die Sprechplanung durchläuft hier zunächst eine Art

inneres „Fehlervermeidungsprogramm“: Der Lernende vergewissert sich, ob gemessen an den gelernten Regeln auch wirklich alles richtig ist; im Zweifel sagt er lieber gar nichts.

Gerade bei Erwachsenen ist die Monitorstrategie weit verbreitet: Eine Arbeitshaltung, die darauf ausgerichtet ist, sichere Wege zu gehen und Fehler zu vermeiden, entspricht der Sozialisation in Schule und Beruf und damit der Lebenserfahrung. Mechanischer Nachvollzug, Fleiß, Genauigkeit, Fehlervermeidung rangieren für viele Menschen (und viele Pädagogen) höher in der Werteskala als experimentelles Denken und Kreativität. Zudem haben Erwachsene häufiger mit Image-Problemen zu kämpfen als Kinder und Jugendliche: Die Angst vor Gesichtsverlust ist groß - und entsprechend gering die Neigung, sich auf eine Proberhaltung und unsichere Lernwege einzulassen.

Dennoch sollte die Monitorstrategie (ähnlich wie die Analogstrategie) nicht durchgängig negativ bewertet werden. Monitorprozesse begleiten jeden bewussten Lernvorgang: Der Monitor ist die Stimme des inneren Lehrers, der den Lernprozess beobachtet, steuert und kontrolliert, die Ergebnisse bewertet und an den Zielen misst. Wenn beim Erstspracherwerb ein Kind zu sich selber spricht (subvokales Artikulieren und egozentrische Sprache), so kann man das als einen Monitorprozess im hier verstandenen Sinne begreifen. Monitorprozesse können auf verschiedenen Niveaus ablaufen: diffus-unbewusst (bei intuitiv gesteuerten, ganzheitlichen Lernprozessen), integriert in den inneren Lehrplan (beim bewussten, autonomen Lernen), aber auch dominant und damit eher störend wie hier im Falle der Monitorstrategie (KRASHEN spricht analog vom „*over-using of the monitor*“).

Im Sprachlabor ist gut zu beobachten, welche Probleme viele Lerner mit der Selbstkorrektur haben. Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu beobachten, eigene Fehler zu „sehen“ und zu korrigieren, muss oft erst erworben werden. Auch im natürlichen Zweitspracherwerb spielt der fehlende Monitor eine wichtige Rolle, wenn nicht-erkannte und nicht-korrigierte Fehler den Spracherwerb behindern (Fossilisierung). Berücksichtigt man die Wichtigkeit der Steuerungs- und Kontrollfunktionen des Monitors - nur rein intuitive oder rein fremdgesteuerte Lernprozesse können auf diese Funktion verzichten -, so liegt auf der Hand, dass das Lernen für den Monitor ein wesentlicher Aspekt des Gesamtprozesses ist. Und die Erfahrung (übrigens auch meine eigene Erfahrung in der Rolle des Fremdsprachenlerner) zeigt, dass die Übergänge von bewusst Gelerntem und automatisiert Gekonntem häufig fließender sind, als es die Gegenüberstellung in dichotomischen Lernmodellen (Spracherwerb/ Sprachlernen) wahrhaben will. Von einer natürlichen und fordernden Lernumgebung, wie sie ein längerer Auslandsaufenthalt (oder ersatzweise ein gezieltes Flüssigkeitstraining in Intensivkursen) bietet, profitieren Monitorlerner auf der Basis ihres gut entwickelten Sprachwissens oft in erstaunlich kurzer Zeit.

Wie für alle Typisierungen gilt auch hier: Die vier beschriebenen Makrostrategien treten selten in reiner Form auf; in der Realität überwiegen Mischformen. Außerdem wird die Neigung bestimmter Lerner zu bestimmten Makrostrategien durch die Wahl des äußeren Lehrplans und die entsprechende Unterrichtstheorie der Lehrperson stark beeinflusst. Übungsformen wie das Auswendiglernen orientieren den Lerner primär auf die Sprachoberfläche, sie fördern die Passivstrategie. Die Arbeit mit zweisprachigen Vokabelgleichungen fördert die Analogstrategie. Metasprachlich-explicative Übungsformen fördern die Monitorstrategie. Entdeckendes Lernen fördert das aktive Konstruieren. Jede Übungsform kann in diesem Sinne auf ihr lernstrategisches Potenzial hin analysiert werden.

Allerdings zeigt die Erfahrung auch, dass es Lerner gibt, die trotz eines ungünstigen äußeren Lehrplans erfolgreich lernen. Das führt weiter zu der Annahme, dass es bestimmte Dispositionen für das Fremdsprachenlernen geben muss, die es dem einen Lerner leicht machen, notfalls auch gegen den äußeren Lehrplan konstruktiv und produktiv zu lernen, und andere Dispositionen, die das Erlernen der Fremdsprache eher erschweren.

Eine gewisse Rolle spielt hier sicher zunächst die Frage, welchem **Wahrnehmungstyp** der Lerner entspricht und wie man es ermöglichen kann, den Lerner über seinen bevorzugten Wahrnehmungskanal anzusprechen bzw. den sensorischen Input auf mehr als nur einen Wahrnehmungskanal zu verteilen („Lernen mit allen Sinnen“). Überlegungen dieser Art sollten lernmethodisch jedoch nicht überbewertet werden. Zum einen sind die meisten Menschen ohnehin eher dem visuellen Wahrnehmungstyp zuzuordnen. Zum zweiten entstehen auch die Wahrnehmungen nicht außerhalb, sondern innerhalb der „kognitiven Architektur“ (ANDERSON 1983): Wahrnehmungsprozesse können nicht allein neurobiologisch erklärt werden; die Inferenz subjektiven „Wahrnehmungswissens“, Prozesse selektiver Aufmerksamkeit, ökologische Faktoren und vieles andere spielen bei der Aufnahme sensorischer Informationen mit (ROCK 1985, BRUCE, GREEN, GEORGESON 1996).

Aus der Neurobiologie im engeren Sinne ist daher keine Theorie der Wahrnehmung und schon gar keine Methodik des Sprachenlernens ableitbar. Denn die sensorische Wahrnehmung spielt nur bei der **Oberflächenverarbeitung** des Input eine Rolle, bei der Auffassung der Signifikanten. Entscheidend für Erfolg oder Misserfolg des Spracherwerbs ist jedoch, was danach im Kopf des Lerners geschieht bei der kognitiven Weiterverarbeitung der sensorischen Information (Intake). Im Unterschied zu nicht-symbolischen Lernprozessen geht es beim Sprachenlernen ja nicht vorrangig um das Aufnehmen und Einprägen der Sinneseindrücke (die Signifikanten sind arbiträr und in sich weitgehend bedeutungslos), sondern um die mentale Konstruktion der ihnen verbundenen Signifikate: um die Bildung, Repräsentation und Vernetzung abstrakter Vorstellungsinhalte hin zu einer neuen Lernaltersprache. Viel wichtiger als die Frage nach dem Wahrnehmungstyp ist daher die Frage nach den jeweils bevorzugten kognitiven Verarbeitungsmustern bei der **Tiefenverarbeitung** des Input.

Entsprechend gibt es eine große Zahl empirischer Untersuchungen, in denen der Versuch unternommen wird, den Fremdsprachenlernerfolg mit Faktoren wie verbaler Intelligenz, Erstsprachenwissen, allgemeiner Gedächtnisleistung, phonetischer Unterscheidungsfähigkeit, bestimmten Einstellungen usw. in Verbindung zu bringen. Wie bei einem solchen Ansatz (auch angesichts der methodischen Probleme) nicht anders zu erwarten, ist die Forschungslage unübersichtlich und widersprüchlich (MACHT 1991); in seiner zusammenfassenden Beurteilung plädiert MACHT für faktorenübergreifende Modelle und fasst zusammen: „*Den größten Einfluß üben zweifelsfrei jene Faktoren aus, die mit der mentalen Verarbeitung sprachlicher Informationen zu tun haben ...*“ (276). Ganz in diesem Sinne sollen im Folgenden (idealtypisch und versuchsweise) drei globale, integrative Lerndispositionen bzw. **Lerntypen** unterschieden werden (vgl. VIELAU 1988b): Spracherwerber, Spracherlerner und Sprachlernungewohnte.

Zu den **Spracherwerbern** in dem folgend beschriebenen Sinn gehören vor allem Kinder in der sprachsensiblen Phase, d.h. in einem Lebensalter etwa bis zum Beginn der Pubertät. Zwar ist aus heutiger Sicht die Annahme LENNEBERG's (1967) weniger wahrscheinlich, dass hier ein Einschnitt in der biologisch-neurophysiologische Entwicklung des Menschen

liegt (EDMONDSON, HOUSE 1993). Dennoch kann nicht bezweifelt werden, dass die Pubertät eine wichtige Etappe in der kognitiven, metakognitiven und besonders auch der affektiven Entwicklung markiert; für viele Menschen liegt hier eine kritische Phase in der Entwicklung ihres Spracherwerbspotenzials: Ihre Fähigkeit zum intuitiven, spontanen Spracherwerb schwindet (vgl. auch QUETZ 1985). Gleichwohl gibt es einen gewissen, wenn auch vermutlich relativ geringen Prozentsatz Jugendlicher und Erwachsener, die (anlagebedingt/umweltbedingt?) ihre Sprachsensibilität, ihre Fähigkeiten zu intuitiv gesteuerten Erwerbsprozessen über diese kritische Phase hinweg behalten.

Als Fremdsprachenlehrer erkennt man diesen Lernertypus an folgenden Merkmalen: Spracherwerber setzen von sich aus tiefenwirksame Verarbeitungsstrategien ein (sie fassen Regularitäten im Input auf, ohne sich dessen bewusst zu sein); sie experimentieren aktiv mit Sprache, gehen dabei auch über die Vorgaben des äußeren Lehrplans hinaus und lassen sich durch Fehler kaum beirren; sie interessieren sich für Sprachen, haben geringe *Image*-Probleme in Lernsituationen und höheres Selbstvertrauen, sind daher kaum korrekturempfindlich.

Ein Spracherwerber benötigt so wenig einen Fremdsprachenlehrer, wie ein Kind für den Erwerb der Erstsprache auf die Hilfe eines Lehrers angewiesen ist. Sobald dem Erwerber ein quantitativ ausreichender und hinlänglich verständlicher Input sowie realitätsnahe Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, läuft der Spracherwerb fast von selber: Der Erwerber filtert sich aus dem Input jeweils das heraus, was er für die Konstruktion des internen Sprachsystems benötigt und wofür er vom Stand seiner Lerner Sprache bereit ist. Selbst Fehler und Inkonsistenzen im Input behindern den Erwerbsprozess kaum: Der Input wird vom Erwerber nicht Wort für Wort ausgewertet, sondern selektiv im Blick auf die aktuellen Erfordernisse des inneren Lernplans. Durch aktives Ausprobieren und Auswertung der entsprechenden Reaktionen der Umwelt (sekundärer Input) schafft sich der Erwerber selber fortlaufend die optimalen Erwerbsbedingungen: Er schließt bestehende Wissenslücken aktiv; er wartet nicht, bis bestimmte Informationen zufällig im Input auftauchen. Insofern sind Methodenfragen aus der Sicht des Erwerbers zweitrangig; er lernt die Fremdsprache fast unabhängig von Lehrer und Methode nach Maßgabe seines inneren Lehrplans - und am besten unter natürlichen oder realitätsnahen Bedingungen.

Die große Mehrzahl aller Jugendlichen und Erwachsenen gehört allerdings eher zum Typus des **Spracherlerner**s. Dem Erlerner fliegt die Fremdsprache nicht von selber zu; die intuitiven Mechanismen des inneren Lehrplans können den Lernprozess allein nicht tragen. Der ausländische Jugendliche, der im Alter von 14 Jahren nach Deutschland kommt, lernt die Sprache auf andere Weise als sein achtjähriger Bruder: Der Erlerner muss sich die Fremdsprache kontrolliert, in expliziter und systematischer Form (nach einem äußeren Lehrplan) erarbeiten. Ohne geplantes Vorgehen und ohne äußere Hilfen gelangt der Erlerner früher oder später (und meist recht bald) auf sein persönliches Lernplateau - der Lernprozess stagniert. Unter natürlichen, ungesteuerten Lernbedingungen entwickelt der Erlerner daher typischerweise nur eine eingeschränkte Kompetenz, wie sie als „Pidgin“, „Gastarbeiterdeutsch“ etc. beschrieben worden ist; unter Unterrichtsbedingungen ist der Erfolg lehrer-, stoff- und methodenabhängig.

Beim dritten Typus, dem **Sprachlernungewohnten**, stellt sich die Grundkonstellation ähnlich wie beim Erlerner dar: Produktive Lernstrategien sind auf intuitivem Wege nicht verfügbar. Erschwerend kommt hier, häufig als Konsequenz früherer Misserfolge, ein hoher Affektiv-

filter hinzu: Der Sprachlernungewohnte hat im Unterricht starke *Image*-Probleme, reagiert gehemmt und defensiv, leidet womöglich unter Lernblockaden. Aus Angst vor Misserfolg und Blamage traut er sich nicht, Vermutungen anzustellen, zu fragen, eigene Lösungen aktiv zu testen; Korrekturen sucht er nach Möglichkeit zu vermeiden. Im Bestreben, den sicheren Weg zu gehen und alles richtig zu machen, tendiert der Sprachlernungewohnte von sich aus zur Passivstrategie. Erweist sich diese Strategie als mühsam und wenig erfolgversprechend, so schwindet die anfängliche Lernmotivation: Der Lernungewohnte bricht das Lernen ab (häufig findet sich ein vorgeschobenes Alibi, um den Misserfolg zu tarnen), er geht in die „innere Emigration“ oder „stört den Unterricht“, wenn der Zwangscharakter der Lernsituation einen Abbruch nicht zulässt. Ähnlich wie der Spracherlerner ist auch der Sprachlernungewohnte auf die Hilfe einer qualifizierten Lehrkraft angewiesen. Hier wäre nicht nur der Zugang zu produktiven Lernstrategien zu ebnen; besonderes Augenmerk müsste den affektiven und motivationalen Voraussetzungen des Lernens gelten (VIELAU 1988b, QUETZ 1992).

Gemessen am Lernertypus sind die Anforderungen an den Lehrer daher recht verschieden. Wer vorrangig mit Spracherwerbern arbeitet, benötigt außer guter Sprachbeherrschung und der Fähigkeit, sich sprachlich auf die Lerngruppe einzustellen (*tuning* des Input), kaum eine besondere Lehrqualifikation. Wer vorrangig Spracherlerner unterrichtet, muss in der Lage sein, den Unterricht methodisch anzuleiten und zu steuern; eine didaktisch-methodische Ausbildung ist unverzichtbar. Die Arbeit mit Lernungewohnten fordert den Lehrenden zusätzlich als Sozialpädagogen und in seiner Rolle als Lernberater; das Anforderungsprofil für Lehrkräfte in diesem Aufgabenbereich ist besonders anspruchsvoll.

Am schwierigsten zu unterrichten sind **heterogene** Gruppen, in denen unterschiedliche Fähigkeitsprofile und Lerndispositionen aufeinander treffen (VIELAU 1995). Heterogene Lerngruppen sind im deutschen Bildungswesen in der Grundschule, in den Anfängen der Orientierungsstufen, in manchen Gesamtschulen und in der Erwachsenenbildung anzutreffen. Da diese Lernkonstellation die größten Anforderungen an den Sprachpädagogen stellt, soll sie Ausgangspunkt der folgenden methodischen Überlegungen und Empfehlungen sein.

### 3.5 Fremdsprachenlernen im Unterricht

Das Denken in geschlossenen Lernmodellen verleitet zu einer mechanischen Gegenüberstellung von natürlichem Spracherwerb und Fremdsprachenunterricht, wobei in der Fachdiskussion die Neigung bestand, „die“ Ergebnisse „des“ natürlichen Erwerbs zu idealisieren und „die“ Ergebnisse „des“ Fremdsprachenunterrichts kritisch zu sehen. Daraus ergab sich die Forderung, die Methodik des Fremdsprachenunterrichts dem typischen Verlauf natürlicher Erwerbsprozesse nachzuempfinden (z.B. KRASHEN, TERRELL 1983).

Neben richtigen Beobachtungen enthält dieser Ansatz angefangen beim simplifizierenden Lernmodell bis hin zu den praktischen Konsequenzen eine Reihe von Denkfehlern und unzulässigen Vergleichen. Schon die Ausgangshypothese (Überlegenheit des natürlichen Erwerbs) ist empirisch nicht zu bestätigen, wie auch ELLIS nach umfänglicher und kritischer Sichtung der einschlägigen Forschung einräumen muss: „*Learners who receive formal instruction outperform those who do not; that is, they learn more rapidly and they reach higher levels of ultimate achievement*“ (ELLIS 1990: 171). Dieser Befund ist nicht überraschend und für Fremdsprachenlehrer, die Vergleichsmöglichkeiten haben oder selber Zweitsprachenunterricht

an Ausländer erteilen, alltägliche Erfahrung. Auch liefert die Erforschung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen eine Zweitsprache unter natürlichen Lernbedingungen erworben wird, jenseits der allgemeinen Prinzipien kein klares Bild; schlüssige Handlungsempfehlungen sind aus diesem Forschungsstand kaum ableitbar. Die folgende Bewertung ist heute so gültig wie damals: „*Anyone who claims that second language instruction must be arranged in a particular way on the evidence available from linguistics or neurophysiology or any other science, displays a fair measure of naivety if not presumption*“ (KLEIN 1986: 55).

Noch wichtiger ist der Einwand, dass sich Forschungsansatz und Empirie der Spracherwerbstheorien nicht auf die Lernsituation im Unterricht beziehen. Da jedoch anzunehmen ist, dass das Sprachenlernen im Unterricht nicht nur durch interne, sondern wesentlich auch durch **externe** Faktoren beeinflusst wird (EDMONDSON, HOUSE 1993), darf die Analyse des Lernumfelds nicht ausgeklammert werden. Wer Handlungsempfehlungen für den Unterricht geben will, sollte alle Bestimmungsfaktoren dieser Praxis in systematischer Weise prüfen und in die methodischen Überlegungen einbeziehen (vgl. VIELAU 1985, DIGESER 1988).

### 3.5.1 Aspekte der Unterrichtssituation

Im Gegensatz zum natürlichen Zweitspracherwerb ist Fremdsprachenunterricht **veranstaltetes** Lernen: Der Lernprozess findet unter spezifischen Bedingungen statt, die sich in der Analyse teils als förderlich, teils als hinderlich darstellen.

Auf den ersten Blick eher ungünstig wirken die äußeren Bedingungen. Fremdsprachenunterricht richtet sich an **Gruppen**, nicht an einzelne Lerner; die Lernhandlungen finden in einem engen zeitlichen Korsett unabhängig von der aktuellen Befindlichkeit des Lerners, von Motivation und Lernbereitschaft statt, nach einem festen Rhythmus auf einige wenige Stunden pro Woche verdichtet. Nicht die Bedürfnisse des Einzelnen bestimmen Ablauf und Lerntempo, sondern die Bedürfnisse der Gruppe.

Aufschlussreich ist ein Vergleich der effektiven **Lernzeit** im natürlichem Zweitspracherwerb und Fremdsprachenunterricht. Zweitspracherwerb findet potenziell immer dann statt, wenn der Lernende aus seiner Lebenswelt verständlichen Sprachinput erhält, also vielleicht acht Stunden pro Tag, 2850 Stunden im Jahr. Die Rechnung für den Fremdsprachenunterricht nimmt sich bescheidener aus: 32 Unterrichtswochen mit vielleicht vier Wochenstunden macht 128 Stunden pro Jahr; der Sprachkontakt außerhalb des Unterrichts kann vernachlässigt werden - mit Ausnahme bestimmter individueller Übungszeiten, die sich aus dem Unterricht ergeben (Hausaufgaben). Um auf die gleiche Lernzeit zu kommen, müsste der Unterricht also gut zwanzig Jahre dauern. Schon diese simple Rechnung verdeutlicht, wie problematisch ein direkter Vergleich von Zweitsprachenlernen und Fremdsprachenunterricht ist.

Tatsächlich sind die Relationen aus der Sicht des einzelnen Lernenden noch ungünstiger. Denn als Lerner in einer Gruppe erhält er nur kleine „Zeitscheiben“ zugewiesen, in denen er im Sinne der Konstruktionsstrategie aktiv und selbsttätig nach seinem inneren Lehrplan lernt: in denen er Hypothesen bilden, diese aktiv-selektiv testen und seine Lerner Sprache elaborieren kann. Wenn es dem Lehrenden in einem gut geführten Fremdsprachenunterricht gelingt, seine eigene Sprechzeit auf fünfzig Prozent der Gesamtzeit zu begrenzen, so bleibt von einer typischen Unterrichtsstunde von 45 Minuten, wenn keine Multiplikationseffekte eingebaut werden und alle 25 Lerner gleichmäßig zum Zuge kommen, rechnerisch weniger als eine

Minute aktive Lernersprechzeit pro individuellem Lerner. Wie wenig das tatsächlich ist, erhellt der Vergleich mit der Sprechaktivität eines Kleinkindes beim Erstspracherwerb. In der optimalen Nutzung der Lernzeit und womöglich der Ausweitung der individuellen Zeitscheiben liegt eine Schlüsselfrage jeder Unterrichtsmethodik.

Während der Lernende in der Erwerbssituation durch lebenspraktische Anforderungen unmittelbar und andauernd motiviert wird, seine kommunikativen Möglichkeiten den jeweiligen Erfordernissen anzupassen, bietet die Unterrichtssituation keinen Lernantrieb vergleichbarer Intensität. Aus der Sicht des Lernenden ist das Lernen im Unterricht nur in beschränktem Maße ökologisch valide; es wird günstigenfalls von Neigung und Interesse getragen, vielleicht von Nützlichkeitsabwägungen und Disziplin, beruht schlimmstenfalls lediglich auf äußerem Zwang. Die Fremdsprache hat im Unterricht keinen direkten Wirklichkeitsbezug, dem Lernen fehlt die praktische Handlungs- und Erfahrungsgrundlage, der Unterrichtsdialog dient mehr dem sprachbezogenen Üben als dem Austausch von Mitteilungen (BLACK, BUTZKAMM 1977; VIELAU 1979).

Während man in einer natürlichen Gesprächssituation erwartet, dass der Gesprächspartner sich symmetrisch, intentional und kooperativ verhält (dass er nicht nach Dominanz trachtet; dass er meint, was er sagt; dass er nur nach Dingen fragt, die er nicht weiß etc.), bietet die Unterrichtskommunikation eine oft unklare Gesprächsbasis. Die Gesprächssituation ist asymmetrisch, sie wird durch den Unterrichtenden dominiert; er entscheidet nicht nur über die Kommunikationsinhalte, sondern auch über deren Realitätsgrad: Die Bandbreite der Möglichkeiten reicht vom sprachbezogenen Übungsdialog (*Is this a pen? / Yes, it is.*) über pseudokommunikative Minidialoge (*Have you got a little brother? / Antwort, dem vorgegebenen Muster und der Realität entsprechend: Yes, I have*) bis hin zur realen Kommunikation (*Tell me, please - what are you going to do next weekend? / offene Antwort mit dem Austausch von Mitteilungen*). Für den Lerner ist oft schwierig zu durchschauen, ob er formal-sprachbezogen oder inhaltlich-mitteilungsbezogen reagieren soll.

Gleiches gilt für viele Lerninhalte und Situationen. Der Fremdsprachenunterricht bietet eine künstliche Welt, in der ich etwas nicht wirklich kaufe, sondern in der ich lerne, wie man etwas auf Englisch kaufen könnte. Entsprechend erlebt der Lernende die Sprache nicht als Medium und Werkzeug, dessen man sich eingebunden in reale Handlungen bedient, sondern als Objekt und Handlungsziel in sich. Die Begleitumstände der simulierten Sprachhandlungen muss man sich vorstellen (können), sie sind nicht real gegeben.

Die Erfahrungsgrundlage und Lernperspektive im Unterricht ist daher zwangsläufig eine andere als im natürlichen Zweitspracherwerb: nicht objektsprachlich, sondern metasprachlich; nicht transaktional (praktisch handelnd), sondern interaktional (geistig-symbolisch handelnd). Es liegt auf der Hand, dass solche Unterschiede bei der didaktisch-methodischen Planung des Unterrichts berücksichtigt werden müssen.

Soviel sei hier vorweggenommen: Die Künstlichkeit der Lernsituation lässt sich mit methodischen Mitteln immer nur partiell aufheben; erst die Einführung eines bilingualen Sachunterrichts, in dem beispielsweise Informatik auf Englisch unterrichtet würde, brächte hier eine tiefgreifende Änderung (vgl. MÜHLMANN, OTTEN 1991).

### 3.5.2 Der äußere Lehrplan

Aus methodischer Sicht besteht der wichtigste Unterschied zwischen Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht aber wohl darin, dass die Unterrichtssituation als solche (unabhängig von der Person, dem pädagogischen Zugang und der subjektiven Unterrichtstheorie des Lehrenden) anders als die Erwerbssituation ein Lernen in **bewusster** und **geplanter** Form impliziert: Jeder Unterricht orientiert sich an (Lehr-)Zielen und organisiert das Lernen nach einem Lehrplan. Der Lehrplan regelt Art und Umfang des Input, meist durch Auswahl geeigneter Lehrbücher; er regelt die Abfolge der Lernaktivitäten, die den Intake des Lernstoffs bewirken sollen; und er legt spezifische Erfolgskriterien fest, an denen der Output der Lernenden gemessen wird. Wichtig im aktuellen Zusammenhang ist, dass ein solcher Lehrplan für den Lernenden zunächst nur den kognitiven Status eines **äußeren Lehrplans** (vgl. Kapitel 3.3.4) haben kann.

Wenn jeder Unterricht die Existenz eines Lehrplans impliziert, so heißt dies nicht, dass dieser Lehrplan in sich geschlossen, konsistent oder in vollem Umfang transparent sein müsse - vielfach ist dies keineswegs der Fall. Häufig ist außerdem noch ein **heimlicher Lehrplan** wirksam, der die Unterrichtsziele transportiert, die man als Lehrender selber nicht sieht oder über die man nicht gerne öffentlich Rechenschaft legt.

Die Implikationen des jeweiligen Lehrgeschehens erschließen sich der didaktisch-methodischen Analyse der Unterrichtsprozesse. Gegenstand dieser Analyse sind die drei Entscheidungsfelder, die mit den Stichworten **Input**, **Intake** und **Output** am einfachsten beschrieben sind (VIELAU 1985). Entsprechend können Fremdsprachenlehrmethoden danach analysiert und klassifiziert werden, welche Entscheidungen sie hier treffen. Im vorliegenden Buch können Fragen dieser Art nur exemplarisch angesprochen werden; die systematische Aufarbeitung wäre Aufgabe einer Didaktik und/oder Methodologie.

#### 3.5.2.1 Didaktisch-methodische Entscheidungen (1): Input

Jeder Lernprozess setzt eine geeignete Datenbasis voraus. Ohne ausreichenden Input würde den internen Verarbeitungs- und Konstruktionsprozessen die Grundlage entzogen. Dieser Zusammenhang ist so offensichtlich, dass unabhängig von allen lerntheoretischen Positionen den Fragen der Auswahl, der Abfolge und der Anordnung des Lernstoffs in der Fremdsprachendidaktik stets viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Die Datenbasis, auf die sich der Lernende im Fremdsprachenunterricht bei der Konstruktion seiner Lernaltersprache bezieht, geht über den Lernstoff im engeren Sinne hinaus. Im Unterricht sind (mindestens) **drei Sprachen** präsent: die Fremdsprache, die Erstsprache und eine Fachsprache, die der Beschreibung und Analyse des Lehr-/Lernprozesses sowie der Gestaltung des Unterrichts dient. Entsprechend empfängt der Lernende Input aus mehreren sprachlichen Quellen und auf verschiedenen logischen Ebenen.

Der Lautfolge „¿Cómo se llama usted?“ ordnet er versuchsweise eine Interpretation zu; diese Interpretation wird in den Begriffen der Erstsprache bewusst, also vielleicht so: „¿Cómo se llama usted?“ bedeutet wohl ‘Wie heißen Sie?’“. Der Erstsprache kommt dabei die Funktion einer Metasprache zu, in der über eine „Objektsprache“ reflektiert wird. Zugleich registriert der Lerner vielleicht einen typischen Unterschied in Wortwahl und Satzbau und merkt

sich so etwas wie „*llamar*‘ wird reflexiv gebraucht“. Mit einer solchen Feststellung befände er sich auf der dritten Sprachebene - auf der Ebene einer Fachsprache, die der Analyse und Beschreibung der Objektsprache dient. Schaubild 6 zeigt, dass der fremdsprachliche Input unter Unterrichtsbedingungen durch den Input einer interpretativen Metasprache (Erstsprache) sowie einer analytischen Metasprache (Fachsprache) ergänzt wird:

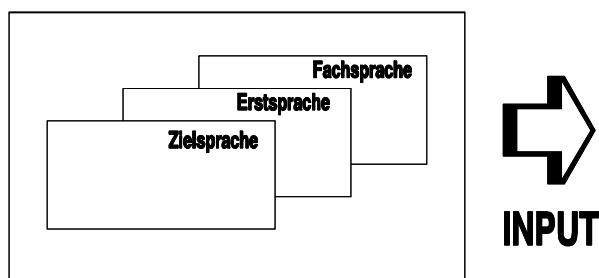


Schaubild 6: Ebenen des sprachlichen Input

Ebenso interessant wie umstritten ist die Rolle der Erstsprache. Lässt sich die Erstsprache, wie immer wieder verlangt wird (etwa ARENDT 1991), durch konsequente Einsprachigkeit aus dem Unterricht heraushalten? Lässt sich die Bedeutung einer fremdsprachlichen Lautfolge auf direktem Wege, ohne Umweg über die Erstsprache, vermitteln? Eine solche Annahme würde implizieren, dass aus dem Unterrichtsgeschehen heraus eine neue und eigenständige Begriffswelt entstünde - eine Begriffswelt, die ohne praktische Erfahrungsgrundlage allein durch verbale Vermittlung und/oder Demonstration des Lehrenden gebildet wird. Diese Annahme steht jedoch im Widerspruch zu allem, was wir über die Zusammenhänge von Denken, Sprechen und Erfahrung wissen (z.B. HOLZKAMP 1973, HÖRMANN 1978, ZIMMER 1986, BUTZKAMM 1989).

Jede Sprachhandlung verweist auf **konventionelle Handlungsmuster (Szenarien)**, die im Prozess der Sozialisation erworben werden und die Lebenserfahrung des Menschen in seiner kulturellen Umwelt spiegeln. Nehmen wir als Beispiel ein Gespräch an der Hotelrezeption. Der Dialog besteht aus einer bestimmten Abfolge von Operationen, z.B. Hotelgast begrüßen, den Namen angeben, Reservierung klären, Anmeldeformular ausfüllen, Zimmernummer angeben, Schlüssel aushändigen, bei Gepäckbeförderung helfen usw. - Für jede dieser Operationen gibt es ein mehr oder minder breites Alternativenspektrum an verbalen und nichtverbalen Handlungsmöglichkeiten. Die Sprachhandlung ist dabei oft die sinnvollste Alternative, um die in der Situation liegende Unbestimmtheit zu klären. Ohne Unbestimmtheit entfällt das Motiv der Sprachhandlung (auf den Aufzug direkt neben der Rezeption muss nicht verbal hingewiesen werden), und umgekehrt gibt es Formen der Unbestimmtheit, die eine verbale Handlung verlangen (den Namen des Hotelgastes in Erfahrung bringen). Das Handlungsmuster enthält außerdem vieles, was konventionell vorausgesetzt und daher nicht versprachlicht wird. In älteren Lehrbuchtexten wurde häufig gegen das Prinzip der Nicht-Versprachlichtung von Bekanntem verstoßen: Die Frage der Empfangsdame, ob der Gast genügend Geld besitzt, oder die Frage des Gastes, wieviele Zimmer frei sind, kommt nur in Lehrbuchdialogen vor. In einem authentischen Text ergänzen sich die verbale und die nichtverbale Information zu einem **kohärenten** Handlungsablauf.

Schwieriger wird die Verständigung, wenn die Ereignisfolge von den Gesprächspartnern un-

terschiedlich interpretiert wird: wenn der eine etwas voraussetzt, was für den anderen unbestimmt ist. Tatsächlich gehen viele Missverständnisse darauf zurück, dass der Gesprächspartner sich nicht so verhält, wie man es in dieser Situation von ihm erwartet. Der folgende Dialog an einer Hotelrezeption kommt aus einem älteren Englisch-Lehrwerk für Erwachsene:

(G = guest / R = receptionist)  
G: *Good afternoon. I'm Anita Möhlmann.*  
R: *Oh, good afternoon. Welcome to Edinburgh. Did you have a good journey?*  
G: *Well, my train was about half an hour late, but all the trains were late today.*  
R: *Oh, I see. Now, could you please fill in this form?*  
G: ...  
R: *Thank you. And here are your keys. Your room is number 510 on the fifth floor.*  
G: *Thank you.*  
R: *Dinner is from half past six to ten o'clock. Shall I help you with your bag?*  
G: *Oh, no thanks. That's very kind of you, but I can manage.*  
R: *Oh, and would you like a morning call?*  
G: *Yes, please. At half past seven. Thank you.*  
Quelle: *English Network 1, Langenscheidt-Longman, 29*

Der Dialog folgt weitgehend dem bekannten Szenario - wenn man voraussetzt, dass das Zimmer vorher gebucht wurde und Halbpension vereinbart ist. Allerdings wird im realen Leben schwerlich der Gast zuerst grüßen. Auch der Kommentar des Gastes über die Zugverbindungen stört etwas, kann hier jedoch als individuelle Retusche des Rezeptes akzeptiert werden. Das Prinzip der Nichtversprachlichung von Inferenzwissen wird beachtet; es gibt keine Störungen, die auf unterschiedliche Interpretation des Handlungsrezeptes zurückzuführen wären. Die Kommunikation gelingt, weil beide Gesprächspartner vom gleichen Handlungsrezept und vom gleichen Vorverständnis ausgehen; bei der Wortwahl - nicht jedoch im Handlungsinhalt oder der Abfolge der Teilhandlungen - gibt es individuelle Spielräume (lang/kurz; direkt/indirekt; höflich/unhöflich, Gebrauch von Füllwörtern und Aufmerksamkeitssignalen). Verständigungsprobleme in einem solchen Dialog könnten folgende Ursachen haben:

- Die Gesprächspartner sind Angehörige verschiedener Kulturen; sie gehen von kulturspezifisch verschiedenen Rezepten aus und erwarten abweichende Ereignisfolgen.
- Die wechselseitig erwartete Ereignisfolge stimmt an sich überein, wird jedoch verschieden interpretiert; was der eine als selbstverständlich ansieht, empfindet der andere als unbestimmt. Hierher würde auch die „echte“ Antwort auf eine eher rhetorisch gemeinte Frage gehören (Did you have a good journey?).
- Eine inhaltlich angemessene Sprechabsicht kann nicht oder nur unzureichend versprachlicht werden.
- Die getroffene Wortwahl realisiert eine andere als die vom Sprecher intendierte Sprechabsicht.

So wird das „*Oh, I see*“ des Hotelangestellten in der gegebenen Situation vermutlich mit *falling intonation* gesprochen (*discourse marker*); mit *fall-rise intonation* könnte man die Bemerkung als Aufforderung verstehen, noch mehr über die Unbilden der Reise zu erzählen (*backchannel*).

Kommunikationsprobleme können auf sprachliche und auf nichtsprachliche Ursachen verweisen. Das Fremdsprachenlernen im Unterricht impliziert daher nicht nur Sprachwissen, sondern auch eine lebenspraktische Erfahrungsgrundlage. Während im natürlichen Zweitspracherwerb Sprach- und Handlungswissen ganzheitlich und integrativ erworben werden, kann sich ein Gespräch im Unterricht immer nur **virtuell**, im Kopf des Lernenden, abspielen. Wenn der Lernende das Szenario nicht kennt, keine Vorstellung davon besitzt, nach welchem Muster ein Gespräch an der Hotelrezeption abläuft, was in dieser Situation vorausgesetzt wird und was unbestimmt ist, so kann ihm auf sinnvolle Weise die Sprache nicht vermittelt werden, die er zur Gestaltung dieser Situation benötigt. Basis des Fremdsprachenlernens im Unterricht ist daher letztlich immer das (kulturspezifisch erworbene und erstsprachlich ko-dierte) **Weltwissen** des Lernenden.

Erlernt man die Sprache einer eng verwandten Kultur, so scheint das Problem der Kultur-differenz weniger wichtig zu sein; eine Position wie die von MÜLLER (1979) scheint vertretbar: Gelernt werden müsse vor allem die Sprache (d.h. das System der arbiträren Regelungen der Zielsprache); denn die Prinzipien, nach denen Sprachen in der Realität gebraucht werden, seien übertragbar. MÜLLER führt aus: „*Wer an der Vielschichtigkeit der Kommunikationsakte scheitert, scheitert nicht wegen Unkenntnis pragmatischer Gesetzmäßigkeiten - diese sind ... fast alle universal -, sondern wegen seiner Defizite in den system-grammatischen, L2-spezifischen Regelungen ...*“ (26). Dass die in verschiedenen Kulturen konventionell üblichen Sprachhandlungsmuster meistens übertragbar oder gar universal gültig seien, ist allerdings nicht mehr als unbewiesene Behauptung; es ist sozusagen die Lebenslüge der vorkommunikativen Fremdsprachendidaktik.

Sofern wir keine künstlichen Sprachen wie ESPERANTO lernen, bleiben die kulturspezifischen Bedeutungen, die den Sprachgebrauch motivieren, eines der schwierigsten Probleme der Fremdsprachendidaktik. Die Bedeutungen einer natürlichen Sprache sind Ergebnis der lebendigen Sprach- und Kulturgeschichte eines Volkes; sie verweisen auf eine Vielzahl tieferliegender Handlungs-, Denk- und Empfindungsmuster, die letztlich nur einem Angehörigen dieser Kultur nachvollziehbar sind. Schon ein flüchtiger Vergleich konventioneller Alltagsdialoge aus eng verwandten Kulturen (Deutsch/ Englisch) zeigt, dass sich Ablauf und Interpunktion von Ereignisfolgen nur selten exakt und in vollem Umfang entsprechen. Nur in diesen Bereichen direkter Übertragbarkeit sind keine spontanen Verständigungsprobleme zu erwarten. In den meisten Fällen ist das Handlungswissen jedoch nur „so einigermaßen“ übertragbar; hier sind in der interkulturellen Kommunikation leichtere Missverständnisse wahrscheinlich. Aber es gibt auch Bereiche, in denen das erstsprachliche Handlungswissen gar nicht passt (interkulturelle „Fettnäpfchen“), in denen daher größere Verständigungsprobleme auftreten. Das Problem kann in Form überlappender Kreise veranschaulicht werden (Schaubild 7):

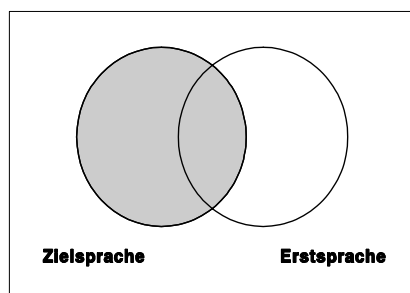


Schaubild 7:  
Übertragbarkeit von  
Sprachhandlungsmustern

Die Kreise sollen jeweils die Gesamtheit der kulturspezifischen Szenarien darstellen, an denen die Sprecher dieser Kulturkreise partizipieren. Die Schnittfläche der beiden Kreise repräsentiert die Menge der **interkulturell übertragbaren** Sprachhandlungsmuster. Man darf annehmen, dass diese Schnittmenge bei eng verwandten Kulturen relativ groß ist, bei fernen Kulturen wird sie eher klein sein. Übertragbare Handlungskonventionen sind auch in der künstlichen Umgebung des Fremdsprachenunterrichts erlernbar: Denn im strengen Sinne muss hier nur die jeweilige Sprachkonvention erlernt werden, das erforderliche Handlungswissen kann inferiert werden.

Die Flächen im Schaubild, die sich nicht überschneiden, bezeichnen didaktisch-methodische **Problemzonen** für den Fremdsprachenunterricht: die eigenkulturellen Handlungsmuster, die keine zielkulturelle Entsprechung haben, und umgekehrt die zielkulturellen Handlungsmuster, die mangels eigenkultureller Erfahrungsgrundlage nicht oder nur erschwert gelernt werden können. Wie soll mit Lerninhalten umgegangen werden, die diesen Problemzonen zuzuordnen sind?

In einer **stofforientierten** Didaktik wird kaum unterschieden, welche Szenarien in der Lebenswelt der Lernenden ökologisch valide sind und welche nicht. Geht der Lernstoff allzu deutlich über den Handlungshorizont der Lerngruppe hinaus, so wird gerne vom „landeskundlichen Lernen“, von „Horizontenerweiterung“ und „Kulturvergleichen“ geredet. Fremdsprachenlernen wird hier als einseitiger Akt der Anpassung an die Zielkultur verstanden; der Lernende soll eine Art „kleiner Engländer“ werden: Lehrziel ist eine umfassende kommunikative Kompetenz (*near nativeness*), die sich letztlich an der des Muttersprachlers orientiert. \*)

Unklar bleibt allerdings, wie ein so anspruchsvolles Ziel methodisch eingelöst werden soll. Wenn sich die Lerngruppe in ein Szenario nicht hineinfinden kann, die Ereignisfolge nicht kennt, nicht weiß, was an einer bestimmten Stelle des Ablaufs von den Gesprächspartnern erwartet wird und was unbestimmt ist, so bleiben die unterrichteten Redemittel ohne Sinn und inneren Zusammenhang. Gleich ob die Redemittel bekannt sind oder nicht - ein solches Gespräch ist für die Lerngruppe ohne Bedeutung; es kann mechanisch imitiert werden, aber kaum in erfolgreiche Lebenspraxis einmünden. Wird die Situation im Bild dargestellt oder metasprachlich beschrieben, so bleibt die Frage, ob die Phantasie der Lernenden ausreicht, sich die Ereignisfolge plastisch vorstellen zu können. Ein Handlungsrezept entsteht durch praktisches Tun (*learning by experience*), nicht durch symbolische Interaktion (*learning by media*), da medial vermittelte Botschaften selber erst interpretiert und verstanden sein wollen (OLSEN, BRUNER 1973). Das Verstehen medial vermittelter Botschaften beruht auf (vorher gebildetem) Handlungswissen: Die Annahme, man könne Handlungswissen durch verbale Erklärungen bilden, bewegt sich daher in einem logischen Zirkel.

Selbst wenn die Beschreibung eines Handlungsmusters verstanden werden könnte, so ist dieses Verstehen nicht identisch mit „Handeln-Können“ unter analogen Bedingungen. Landeskundliche Lernprozesse setzen einen ganzheitlichen, sprachlich-praktischen Erwerbskontext voraus wie beim natürlichen Zweitsprachenerwerb. Unter künstlichen Lernbedingungen ist landeskundliches Lernen am ehesten dort möglich, wo die kulturellen Differenzen gering sind und der Lernende im eigenen Weltwissen eine solide Vergleichsbasis besitzt.

---

\*) Die in diesem Konzept enthaltene Fiktion einer klar zu beschreibenden soziolinguale und soziokulturellen Norm wird später noch kurz thematisiert werden.

Hier knüpft die **lernerorientierte** Didaktik an: Nicht „Anpassung an die Zielkultur“, „*near nativeness*“ oder „kommunikative Kompetenz“ heißt die Perspektive, sondern Annäherung des Input an den Lernerhorizont. Der Lernende soll befähigt werden, seinen eigenen Ideolekt möglichst umfassend, möglichst bruchlos und möglichst reflektiert in der Zielsprache zu realisieren; er soll auch in der fremdsprachlichen Kommunikation er selber bleiben. Methodisch würde das bedeuten, dass der Lernstoff kritisch im Blick auf seine ökologische Validität in der Lebenswelt der Lerngruppe befragt wird und dass „lernereigenen Texten“ ein größeres Gewicht beigemessen wird, als dies üblicherweise der Fall ist.

Auch hier bleibt das Problem, dass später Missverständnisse zu erwarten sind - besonders dort, wo eigenkulturelle Handlungsmuster keine direkte Entsprechung in der Zielkultur haben. Der L2-Sprecher wird in solchen Fällen Verstehensprobleme haben - weil er das Handlungsmuster nicht kennt, weil er die Ereignisfolge anders interpretiert, weil aus seiner Sicht gegen das Prinzip der Nichtversprachlichung verstoßen wird, weil er die gewählte Wendung als zu direkt empfindet oder aus ähnlichen Gründen. Aber ist das wirklich so problematisch, wie in der fremdsprachendidaktischen Literatur häufig unterstellt wird? Die **interkulturelle Verständigung** stellt Ansprüche immer an beide Seiten: Die Verständigung ist als ein wechselseitiger Lernprozess gleichberechtigter Partner, als ein dialogisches Aushandeln des jeweils Gemeinten zu verstehen - nicht als einseitiger Akt der Anpassung an die Sprachhandlungskonventionen der Zielkultur (DETHLOFF 1992, VIELAU 1994).

Aus solchen, zunächst eher theoretischen Überlegungen ergeben sich wichtige Gesichtspunkte zur Beurteilung des Input im Fremdsprachenunterricht. Die Grundforderung lautet, dass der Input dem Handlungshorizont der Lerngruppe entsprechen soll, dass er für die Lerngruppe **ökologisch valide** zu sein hätte. Das Prinzip dieser Forderung lässt sich in Analogie zu KRASHEN (1985) mit der Formel **W + 1** ausdrücken: Basis ist das Weltwissen der Lerngruppe (W); um das Interesse anzuregen und den Blick für kulturelle Differenzen zu schärfen, soll dieser Wissensstand durch den Input jeweils leicht überschritten werden (+ 1). Bei der Stoffauswahl wäre daher zunächst von dem Schnittbereich der interkulturell übertragbaren Szenarien auszugehen, wobei nach Bedarf Ausdrucksmittel für subjektrelevante Sprechpläne aus den „Problemzonen“ hinzutreten.

Die zweite Forderung steht mit der ersten in engem Zusammenhang: Der Input soll gemessen am Stand der *interlanguage* der Lerngruppe **verständlich** sein, denn nur verständlicher Input ist lernwirksam. Dieses gilt für den natürlichen Spracherwerb, viel mehr noch für den Fremdsprachenunterricht. Denn während in der natürlichen Lernsituation die Interpretation einer verbalen Information durch eine Fülle außersprachlicher Informationen unterstützt wird, gibt es solche Zusatzinformationen in der künstlichen Lernsituation kaum: Im Grenzfall muss die verbale Information allein aus sich heraus verstanden werden. Bezüglich der sprachlichen Schwierigkeit gilt daher das Prinzip **I + 1** (KRASHEN 1985): Der Input sollte den Stand der Lernersprache jeweils nur geringfügig überschreiten. Je mehr Zusatzinformationen dem Lernenden zur Verfügung stehen, desto leichter kann die verbale Information erschlossen werden.

Schließlich sollte die Datenbasis im Unterricht **systematisch** aufgebaut sein. Während in der Erwerbssituation vieles auf Zufall beruht, wirklich effektive und konsistente Lernprozesse kaum möglich sind, bietet die Unterrichtssituation dem Lernenden den Vorteil, nach einem Lehrplan lernen zu können, der den Lernstoff durchdacht aufbereitet, so dass anknüpfend an

das Vorhandene die neue Information in lernbarer Dosierung erscheint (**L + 1**): Die Auswahl des Lernstoffs, seine Anordnung, Abfolge und Progression orientieren sich an theoretischen Annahmen über effektives Fremdsprachenlernen, nicht zuletzt an der kumulierten Lehrererfahrung. Wenn das Lernen im Unterricht im gewichteten Vergleich effektiver ist als der natürliche Erwerb, so hängt dieses zu einem guten Teil mit der Qualität der Datenbasis zusammen: Denn von der Datenbasis bleibt der innere Prozess des aktiven Konstruierens in letzter Instanz abhängig. Auch der beste Architekt stößt an Grenzen, wenn ihm das geeignete Baumaterial fehlt.

Beim natürlichen Spracherwerb ist die Datenbasis *per se* vollständig; alles, was verstanden wird, ist potenziell lernwirksam. Problematisch ist hier, dass der Input unsystematisch, inkonsistent, ohne spezielle Akzentuierung und vielfach auch fehlerhaft erfolgt. Der innere Architekt (um im Bild zu bleiben) muss daher beim Bau des Gebäudes jeweils erst eine Art Puzzle durchlaufen, um aus der breiten Palette des Materialangebots das aktuell passende Teil auszuwählen; in vielen Fällen wird er auch improvisieren oder sich mit der zweiten Wahl begnügen müssen. Der Bauherr wird auf diese Weise zwar letztlich zu einem bewohnbaren Gebäude kommen, das seinen Bedürfnissen entspricht, aber es wird lange dauern, bis alles passt und fertig ist - und er muss wohl auch mit Baumängeln leben. Anders im Fremdsprachenunterricht: Dort kann die Datenbasis systematisch und konsistent gestaltet werden. Die Auswahl der Elemente ist jedoch nicht unproblematisch, der Input ist *per se* weder vollständig noch hinreichend valide. Der Architekt kann so zwar zügig bauen, der Materialnachschub rollt wohlkoordiniert - aber der Bauherr wird sich fragen, was dort eigentlich für ein Gebäude entsteht, wozu er die einzelnen Räume nutzen soll und ob das Ergebnis seinen Bedürfnissen entspricht.

In der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik gab es viele Versuche, die Nachteile der künstlichen Lernsituation durch innovative Lernarrangements zu kompensieren. Exemplarisch hier ein kurzer Blick auf einen der jüngeren Versuche in dieser Richtung, auf das sogenannte **Community Language Learning** (CLL). Die Methode geht auf C.A.CURRAN zurück; Handeln, Denken und Empfinden sollen im CLL nicht getrennt, Lernprozesse sollen subjektiv bedeutungsvoll und ganzheitlich-integrativ gestaltet werden (SCHWERDTFEGGER 1983, HAJNAL 1983).

Interessant im gegenwärtigen Zusammenhang ist, dass es im CLL keinen Input im Sinne eines äußeren Lehrplans gibt, sondern dass die Gruppe ausschließlich mit eigenen Texten arbeitet. Lernprozessual läuft das etwa wie folgt ab. Die Gruppe sitzt im Kreis; Thema und Inhalt der Äußerungen sind freigestellt. Wer bereit ist, etwas mitzuteilen (*client*), wendet sich zunächst an die Lehrperson (*counselor*), die hinter ihn tritt und ihm eine zielsprachliche Fassung seiner Mitteilung leise vorspricht. Der Lerner übernimmt diese Fassung und wendet sich damit an die Gruppe; die Lehrperson hilft, wenn Wörter fehlen oder die Aussprache nicht stimmt. Diese Prozedur wird - immer auf freiwilliger Basis und ohne Vorgabe von außen - mehrfach wiederholt, sofern und solange sich weitere Mitglieder der Gruppe äußern möchten. Alle Äußerungen werden auf Tonträgern mitgeschnitten und dienen als Basis für weitere Lernschritte.

Die Methode soll hier nur im Hinblick auf die Input-Technik beurteilt werden. Das für Unterrichtssituationen typische Sinndefizit kann im CLL nicht entstehen. Aber der Preis dafür ist hoch: Die Methode verzichtet auf jegliche Form der Inputkontrolle; die Datenbasis ist in

der sprachlichen Dimension so zufällig, heterogen und inkonsistent, wie sie nur sein kann. Die Lerngruppe wird hier simultan einer Erwerbssituation und einer Unterrichtssituation ausgesetzt, wobei sich allerdings, wie man befürchten muss, die Nachteile beider Lernformen nicht ausgleichen, sondern eher noch addieren: Für natürliche Erwerbsprozesse fehlt es an handlungspraktischen Bezügen und vor allem an Lernzeit (die mangels Inputorganisation etwa um den Faktor 20 größer sein müsste); und für extern gesteuertes Lernen fehlt es an externer Steuerung und Inputkontrolle.

### 3.5.2.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen (2): Intake

In der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie wird Fremdsprachenlernen als aktives Konstruieren eines subjektiven Sprachmodells (*interlanguage*) verstanden. Der Lernende verarbeitet den lernwirksamen Input unter Ausschöpfung aller kognitiven Ressourcen, die ihm zur Lösung dieser Aufgabe zur Verfügung stehen. Verschiedene kognitive Ressourcen können dabei ins Spiel kommen. Der lernungewohnte Asylbewerber erwirbt seine Kenntnisse unbewusst, eingebettet in lebenspraktische Vollzüge, nach Maßgabe seiner intuitiven Erwerbsstrategien und des ihm zur Verfügung stehenden Weltwissens. Anders die lerngewohnte ausländische Praktikantin: Sie ergänzt den alltäglichen, intuitiven Spracherwerb durch bewusstes Lernen; sie beschafft sich geeignete Lehrbücher, Sprach-CDs, Wörterbücher und arbeitet jeden Tag eine halbe Stunde mit diesen Materialien. Der intuitive Erwerb wird hier durch intellektuell gesteuerte Prozesse des bewussten und autonomen Lernens überlagert. Sie lernt (zusätzlich/ergänzend/ konkurrierend?) nach einem Lehrplan, dessen Arbeitsweise und Fortschritte sie durch metakognitive Prozesse (durch ihren inneren Lehrer) steuert und überwacht. Ihr Lernerfolg hängt letztlich von der Qualität dieses Lehrplans ab: von der Qualität der Materialien (Input), von der Qualität der vorrangig eingesetzten Verarbeitungsstrategien (z.B. Analogstrategie, Monitorstrategie) und von der Steuerungskompetenz des inneren Lehrers.

Viele Menschen machen die Erfahrung, dass sie eine Fremdsprache allein für sich schlecht lernen können; das gilt für den Spracherwerb im Lande, mehr noch für das Fremdsprachenlernen außerhalb des Kulturkreises der Zielsprache. Da der direkte Sprachkontakt und damit die lebenspraktische Grundlage für intuitive Erwerbsprozesse fehlt, kann der innere Lehrplan den Lernprozess allein nicht tragen, Hilfe von außen ist erforderlich: Ein äußerer Lehrplan und ein äußerer Lehrer übernehmen (vorübergehend?) die Lernsteuerung; die Kommunikation in der Lerngruppe bietet Gelegenheit zu aktiven Übungshandlungen.

Wichtig für die Beurteilung des Verhältnisses von äußerem und innerem Lehrplan ist die Hypothese, dass letztlich nur der innere Lehrplan **lernwirksam** ist. Denn die Konstruktion der Lernaltersprache ist eine intellektuelle Leistung, die jeder Lerner individuell für sich selber erbringt - ganz, teilweise oder auch gar nicht. Die Frage nach der Gestaltung des äußeren Lehrplans stellt sich damit in besonderer Weise: Wie muss der äußere Lehrplan beschaffen sein, damit er die Prozesse des inneren Lehrplans optimiert? Um den inneren Lehrplan (auf indirektem Weg) beeinflussen und steuern zu können, muss der Lehrende eine Vorstellung davon haben, was bei der Tiefenverarbeitung des Input im Kopf des Lerners geschieht. Nach den lernpsychologischen Annahmen, auf denen die vorliegende Methodik gründet, lässt sich der Prozess des Intake in Teilprozesse (**Lernphasen**) aufgliedern. Die wichtigsten Stationen des Konstruktionsprozesses sind wie folgt.

Allgemein wird ein Zustand der **Lernbereitschaft** vorausgesetzt: Offenheit für Lernprozesse, Interesse, Motivation, eine positive Grundeinstellung, kein zu hoher Affektivfilter. Der Lernende ist willens und bereit, Neues aufzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen, er richtet seine Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand und stellt damit für die Sprachverarbeitung kognitive Ressourcen bereit.

Nehmen wir an, im Rahmen eines Esperanto-Kurses hätte der fremdsprachliche Input die Form einer **Lautfolge** wie z.B. */kiu estas via nomo/* (steigende Intonation). Die Lautfolge muss im ersten Schritt hypothetisch interpretiert werden: hinsichtlich ihrer phonetischen, lexikalischen, grammatischen Eigenschaften und natürlichen auch nach Merkmalen des Gebrauchs (In welchen Handlungsplänen kann diese Lautfolge eingesetzt werden, um was zu bewirken?). Für diese Interpretation(en) kann nur teilweise auf Vorwissen zurückgegriffen werden; vielleicht sind einzelne Wörter aus der Lautfolge schon bekannt, können aus dem Vorwissen (Dritt Fremdsprachen) inferiert oder aus der Situation heraus (gegenseitige Vorstellung) erschlossen werden. Entsprechend der Qualität des Vorwissens und der eingesetzten Strategien bildet der Lernende mehr oder minder brauchbare Anfangshypothesen („Es wird nach dem Namen gefragt; *nomo* bedeutet ‘Name’; *kiu* ist ein Fragewort ...“).

In der zweiten Phase werden diese Anfangshypothesen auf der Basis von weiterem Input getestet und elaboriert; der Lehrende weist z.B. auf sich selber und sagt */mia nomo estas Müller/* (fallende Intonation). Auf diese oder ähnliche Weise werden Zusatzinformationen gesammelt; die Anfangshypothesen nähern sich im Idealfall den entsprechenden zielsprachlichen Konventionen an. Theoretisch könnte man sich diese zweite Phase als einen primär **rezeptiven** Prozess vorstellen (vgl. KRASHEN 1985); ungleich effektiver unter Unterrichtsbedingungen sind jedoch **aktive** Probierbewegungen des Lernenden mit geeigneten Rückmeldungen des Unterrichtenden. Der Lernende testet z.B. mehrere Hypothesen gleichzeitig, indem er versuchsweise die Lautfolge */via nomo estas Müller/* (steigende Intonation: „Ihr Name ist Müller?“) produziert und prüft, ob der Unterrichtende bestätigt oder korrigiert. Solche Probierbewegungen bieten dem Lernenden die Möglichkeit, lernkritische Optionen selektiv zu testen; die Rückmeldung des Lehrers ist die Antwort auf eine indirekt gestellte Frage - und damit ein hoch lernwirksamer **sekundärer Input**.

In der dritten Phase wird das so gebildete Rezept durch den Gebrauch in anderen Lernzusammenhängen verallgemeinert (**Transfer**); es ist nicht länger punktuell an den ursprünglichen Lernkontext gebunden und erlangt Symbolqualität. Das symbolisch verallgemeinerte Rezept wird intern an der passenden Stelle in die Lernaltersprache eingefügt, wo es als neues Element in der „inneren Bibliothek“ zur weiteren Benutzung bereitgehalten wird. So kann zum Beispiel das Fragewort *kiu* nicht mehr nur im ursprünglichen Lernkontext, sondern in beliebigen Fragekontexten benutzt werden.

In der vierten Phase werden **Abrufstrategien** gebildet und durch Übungshandlungen automatisiert. Ohne geeignete Abrufstrategien bliebe das neue Wissen nutzlos; es könnte zwar wiedererkannt, aber nicht aktiv gebraucht werden. Abrufstrategien werden in Abhängigkeit von den jeweiligen Lernoperationen erworben; wichtige Fähigkeitsbereiche sind Hörverstehen und Sprechen, Leseverstehen und Schreiben, in zweiter Linie auch Übersetzen. Hörverstehen lernt man, in dem man hört, Sprechen, indem man spricht. Die Abrufstrategien werden akzentuiert erworben: Jede dieser Fertigkeiten muss daher einzeln geübt und erarbeitet werden. In dem Maße, in dem aus der Kommunikation heraus automatisiert und erfolgreich auf das

gespeicherte Wissen zugegriffen werden kann, schwindet das Lernmotiv: Ein erstes Lernplateau ist erreicht; die kognitiven Ressourcen, die durch den Lernprozess gebunden waren, werden wieder für andere Aufgaben frei. In der Lernwirklichkeit überlappen und durchdringen sich die Phasen einer Lernsequenz.

Das erste Lernergebnis wird oft noch Defizite aufweisen; solche Defizite können später Anlass für einen neuen „Lernschub“ sein. Die Bildung der Lernautsprache und deren Annäherung an zielsprachliche Standards ist häufig ein längerer Prozess mit Lernplateaus und Sprüngen, aber auch mit der Möglichkeit des Stillstands und der Verfestigung defizitärer Konstruktionen (Fossilisierung).

Wenn der Lernende bei der Konstruktion seiner Lernautsprache etwa so vorgeht, wie es hier angenommen wird, so stellt sich die Frage, wie ein äußerer Lehrplan beschaffen sein müsste, der Lernhandlungen der beschriebenen Art ermöglicht und anregt. Dabei ist zu bedenken, dass eine solche Strategie des **aktiven Konstruierens** keineswegs von jedem Lerner spontan eingeschlagen wird; viele Lerner neigen, aus welchen Gründen auch immer, von sich aus eher zur Passivstrategie (Nachahmung), zur Analogstrategie (Einschaltung von kognitiven Mitteln), zur Monitorstrategie (explizite Sprachbetrachtung) oder zu Mischformen dieser Zugänge. So unterschiedlich die Zugänge aus Lernautsicht, so vielfältig sind auch die didaktisch-methodischen Konzepte aus der Sicht des Fremdsprachenlehrers. Diese Vielfalt lässt sich im Kern auf **drei globale Zugänge** (oder Mischformen davon) reduzieren: Das Steuerungsprinzip der Lernaktivitäten ist das Merkmal, auf das es hier ankommt. Nach diesem Kriterium unterscheidet ich holophrastisch-imitative, synthetisch-ganzheitliche und analytisch-phasierende Methoden.

**Holophrastisch-imitative** Methoden spielen im Fremdsprachenunterricht immer schon eine große Rolle; lernerseitig entspricht dieser Methode die Passivstrategie. Jede Form von sprachoberflächenorientiertem Auswendiglernen gehört in diesen Zusammenhang, egal ob dabei einzelne Wörter, Kollokationen oder ganze Sätze (Holophrasen) gelernt werden. Zunächst denkt man hier natürlich an das listenmäßige Vokabellernen, das viele Lehrkräfte sogar in fortgeschrittenen Stadien des Lernprozesses noch für unentbehrlich halten (HOHMANN 1985). Das holophrastisch-imitative Lernprinzip steckt letztlich aber auch hinter der suggestopädischen Séance oder hinter manchem pseudo-kommunikativen Übungsdialoq moderner Lehrwerke. Da keine Tiefenverarbeitung stattfindet, die Redemittel nicht analysiert und aufgeschlossen werden, verharrt der Lerner bei der (erstsprachlichen) Anfangshypothese; das imitative Einüben festigt primär die Assoziation zur Erstsprache - gleichgültig, ob im Unterricht einsprachig unterrichtet wird oder nicht.

Wenn das holophrastisch-imitative Lehrkonzept den Lerner in eine unproduktive Mischung von Passiv- und Analogstrategie drängt - warum finden sich Übungen dieses Typs auch in modernen kommunikativen Lehrwerken? Wie später zu zeigen sein wird, sieht sich der Lehrbuchautor in einem Dilemma: Einerseits soll ein Lernstoff angeboten werden, der der pragmalinguistischen Analyse einigermaßen standhält; andererseits soll die Lernautsprache systematisch nach dem Prinzip I+1 aufgebaut werden. Gerade am Anfang des Lernwegs sind diese Forderungen kaum zu vereinbaren. Ein gewisses Maß an holophrastischem Lernen, besonders im Bereich der Idiomatik, lässt sich wahrscheinlich kaum vermeiden. Allerdings kann dieses Konzept den Lehrplan nicht auf Dauer tragen. Streng genommen taugt es allenfalls für die Auflistung von Redemitteln in Lernzielkatalogen oder in einem Sprachreiseführer;

sinnvoller Spracherwerb allein durch Imitation, ohne Tiefenverarbeitung des Lernstoffes, ist nicht vorstellbar.

Auf den ersten Blick sehen die Übungsformen, die für die **synthetisch-ganzheitlichen** Methoden typisch sind, ebenfalls nach vordergründigem Auswendiglernen aus. Man will im Unterricht natürliche Erwerbsprozesse nachahmen; gelernt wird durch Tätigkeit, durch an den Stand der Lernaltersprache angepasste kommunikative Praxis: Es werden realitätsnahe, motivierende Texte und Sprechansätze angeboten, und es wird weitgehend einsprachig gearbeitet. Der Lernende erwirbt sein Wissen auf induktivem Weg, wobei seine Induktionen (zumindest in den weniger radikalen Varianten dieses Konzepts) vom Lehrplan her durch geeignete sprachbezogene Übungsformen gestützt werden. Das Arbeitsprinzip lässt sich anhand der folgenden Übung veranschaulichen:

A: *What are you going to do after this class?*

B: *I'm going to / have a glass of wine with ...  
/ meet my husband at ...  
/ go straight home.  
/ ...*

(Vorgegebene Antwortbeispiele:)

B: *Well, I'm hungry. I'm going to have a pizza at the new Italian restaurant across the street.*

B: *Alf and I are thirsty. We're going to have a beer at the Löwen. Why don't you come along and have a meal there?*

Quelle: *Englisch für Erwachsene B2 (Cornelsen), S.6*

In der Übung wird gelernt, wie man Handlungsabsichten ausdrückt; neu ist der Gebrauch des *going to-Future*, der Wortschatz ist aus früheren Übungen geläufig. Die Übung knüpft an den Stand der Lerngruppe an und führt nur in einem Punkt weiter (Input unter Beachtung des Prinzips I + 1). Von den Lernenden wird erwartet, dass sie intentional und mitteilungsorientiert reagieren: Sie sollen Auskunft darüber geben, was sie tatsächlich nach dem Unterricht tun werden. Die Substitutionstafel bietet keine starre Fertigkost zur Imitation an, sondern offene Muster, an denen man sich bei der Produktion eigener Äußerung orientieren soll. Insofern kann hier trotz der engen Steuerung durchaus von einer mitteilungsbezogenen Übung gesprochen werden.

Eine solche Übung ist „ganzheitlich-synthetisch“ angelegt, weil sie, ähnlich wie beim natürlichen Spracherwerb, aus der Sicht des Lerners alle Lernphasen von der Sprachaufnahme bis zur Sprachanwendung in einen einzigen Schritt zusammenfasst: Er muss Hypothesen bilden zur Form, zur Bedeutung und zum Gebrauch der neuen Redemittel; zugleich wird erwartet, dass er diese neuen Redemittel in korrekter Weise zur Kommunikation benutzt und dass das, was er sagt, in der gegebenen Situation Sinn macht.

Der Lerner ist auf mehreren Ebenen zugleich gefordert; er befindet sich in einer ähnlichen Lage wie jemand, der beim Zeitunglesen fernsieht und obendrein noch ein beiläufiges Gespräch führt. Im Prinzip ist eine solche Aufteilung der kognitiven Ressourcen auf mehrere **parallele** Prozesse durchaus möglich - unter der Voraussetzung allerdings, dass keiner dieser Prozesse subjektiv als sonderlich schwierig oder interessant empfunden wird. Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht heißt dies, dass stärkere Lerner („Spracherwerber“) mit den

Ansprüchen dieser Übung zurecht kommen sollten: Wer intuitiv und ohne besondere Anstrengung auffasst, worauf bei dem neuen Lernstoff zu achten ist, kann seine kognitiven Ressourcen mehr auf die Sprechplanung und auf aktive Probierbewegungen zur Elaboration seiner Hypothesen konzentrieren. Da brauchbare Anfangshypothesen spontan gebildet werden, ist der Umweg über kleinschrittige Sprachanalysen, über Erklärungen und Terminologien vermeidbar; gelernt wird höchst ökonomisch und höchst effektiv nach dem Prinzip *learning by doing*.

Bei durchschnittlichen oder schwächeren Lernern (Spracherlernern bzw. Sprachlerngeübten) führen ganzheitliche Übungen dieser Art rasch zu einer **Überlastung** der kognitiven Ressourcen. So wie der Zeitungsleser, der über einen interessanten Artikel stolpert, sich nun ganz der Zeitung widmet und andere Informationsquellen ausblendet, reagieren diese Lerner auf reale oder vermeintliche Lernschwierigkeiten mit stärkerer Fokusbildung. Wer dabei schon an der Sprachoberfläche stockt (z.B. bei der Auffassung der unterschiedlichen Wortstellung bei Frage und Aussage), wird große Probleme haben, gleichzeitig eine sinnvolle Mitteilung unter Verwendung eben dieser Redemittel zu bilden. Die Vorgabe im Lehrbuch wird mechanisch nachgeahmt - oder es entwickelt sich ein ineffektives Ratespiel im Sinne des *trial-and-error learning*.

Für weniger schnelle Lerner müsste die Aufgabenstellung also dahingehend erleichtert werden, dass eine **sequenzielle** Bearbeitung möglich wird: Im Prinzip darf zu einem gegebenen Zeitpunkt des Lernprozesses aus subjektiver Sicht jeweils nur ein Problem anfallen, dem dann die volle Aufmerksamkeit gewidmet werden kann; erst wenn entsprechende Teilroutinen gebildet sind, ist die Zusammenfassung zu einer komplexen Gesamthandlung zu verlangen. Einer solchen Strategie des schrittweisen Vorgehens entspricht der Ansatz der **analytisch-phasierenden** Methoden, auf die ich im Folgenden eingehe.

Vorher jedoch, stellvertretend für die vielen Varianten der synthetisch-ganzheitlichen Methoden (Direkte Methode, Berlitz-Methode etc.) ein Blick auf den **Natural Approach** (KRASHEN, TERRELL 1983). Der Name ist Programm: Die Fremdsprache soll auch im Unterricht auf natürliche Art erworben werden. Jeder Spracherwerb setzt verständlichen Input voraus; die Verarbeitung und Auswertung dieses Input jedoch soll dem Lerner überlassen bleiben. Dabei wird ihm eine ausgedehnte *silent period* zugewilligt; er wird nicht gedrängt, frühzeitig im Lernprozess selber sprachlich aktiv zu werden: „*The central hypothesis of the theory is that language acquisition occurs in only one way: by understanding messages. (...) acquisition is based primarily on what we hear and understand, not what we say.*“ (54) Sprachlicher Output ergibt sich gleichsam von selber („...*output emerges ...*“), sobald der Lerner vom Stand seiner *acquired competence* und Gemütsverfassung (*low affective filter*) bereit ist.

Der Unterricht erfolgt einsprachig unter Beachtung des Prinzips I+1. Auf Erklärungen, den Gebrauch von Fachsprachen und sprachformorientierte Korrekturen wird weitgehend verzichtet: „*Language is best taught when it is being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious learning*“ (55, fett im Original). Der Lernstoff wird themenorientiert ausgewählt, nicht nach grammatischen Gesichtspunkten: „*If the Input Hypothesis is correct, (...) providing comprehensible input in sufficient quantity will automatically deliver the right grammar ... sequencing of grammatical rules will take care of itself*“ (175). Erwachsene und Kinder lernen nach dieser Annahme vom Prinzip her auf gleiche Weise („... *all performers, young and old, are acquirers ...*“; 61); allerdings wäre zu beach-

ten, dass sich der Affektivfilter ab der Pubertät erhöht (vgl. 46, 61). Entsprechend wichtig sind Maßnahmen zur Senkung des Affektivfilters.

Die unterrichtspraktischen Konsequenzen der Methode sind rasch beschrieben: „... *the most important element of any language teaching program is input*“ (55). Für den Einstieg in das Fremdsprachenlernen orientieren sich KRASHEN/ TERRELL an ASHER's TPR-Methode (*total physical response*): Der Lehrer fordert auf, bestimmte Handlungen auszuführen (*Put up your left hand*); die Lerner zeigen ihr Verstehen, indem sie sich entsprechend verhalten (die linke Hand heben; für Einzelheiten vgl. ASHER 1977).

Sobald die Lerner auf diese Weise den Einstieg bewältigt haben, schließt sich eine breite Palette von *acquisition activities* an (vgl. 95 ff.): *affective-humanistic activities (interviews, preferences, talking about yourself etc.), problem-solving activities, games, content activities*. Diese *activities* repräsentieren den methodischen Kern des *Natural Approach* (vgl. 95 ff.): „*It is through acquisition activities that the instructor will (1) introduce new vocabulary, (2) provide the comprehensible input the students will utilize for acquisition, (3) create opportunities for student oral production, and (4) instill a sense of group belonging and cohesion which will contribute to lower affective filters.*“ Losgelöst von seinen theoretischen Wurzeln hat ein solcher **activities approach** Eingang in viele aktuelle Lehr- und Lernmaterialien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts gefunden.

Der *Natural Approach* ist für den universitären Bereich entwickelt worden und wurde dort auch erprobt. Man darf annehmen, dass die Zahl der „Spracherwerber“ in diesem Umfeld höher ist als etwa in der neunten Klasse einer Hauptschule. Erfolgsmeldungen dürfen daher nicht überbewertet werden, zumal es bei den Erprobungen nicht um Fremdsprachenunterricht (z.B. Deutsch für Amerikaner), sondern um englischen Zweitsprachenunterricht für ausländische Studenten in den USA ging: Der Spracherwerb im Unterricht wird beim Zweitsprachenlernen in kaum quantifizierbarem Maß durch außerunterrichtliche Erwerbsprozesse in lebenspraktischen Anwendungen unterstützt.

Selbst wenn sich die Methode auf den Fremdsprachenunterricht übertragen ließe, bliebe jedoch festzuhalten, dass sie hohe Ansprüche an das autonome Lernvermögen stellt: Wer mit ganzheitlich-synthetischen Übungsformen Probleme hat, wer mit der Verarbeitung und Systematisierung des Input sowie der Konstruktion seines inneren Sprachmodells im Alleingang nicht zurechtkommt, kann nicht auf Hilfe rechnen. Die Methode leistet nichts zur Qualifizierung des inneren Lehrers (Monitorlernen wird abgelehnt) oder zur Optimierung des inneren Lehrplans: Es wird vorausgesetzt, dass der Lerner von selber am besten lernt. Dass diese Voraussetzung nur für einen kleinen, sehr sprachbegabten Personenkreis gilt, zeigt nicht zuletzt ein Blick auf den natürlichen Zweitspracherwerb weniger befähigter Lerngruppen (die auf sich allein gestellt allenfalls ein wenig Pidgin erwerben).

Damit komme ich zu den **analytisch-phasierenden** Methoden. Hier wird der Gesamtprozess in Teilprozesse, in eine Abfolge von Lernphasen und Lernschritten, aufgegliedert - was generell den Vorteil bietet, dass die Lernschwierigkeiten isoliert und (mit geeigneten Lernerleichterungen und Lernhilfen) akzentuiert erarbeitet werden können; die Zusammenfassung und Koordination der Teilroutinen steht jeweils erst am Ende der Lernsequenz, nicht gleich am Ausgangspunkt wie bei den synthetisch-ganzheitlichen Methoden. Auf ein Beispiel zur Veranschaulichung dieses Konzeptes soll hier verzichtet werden, da die praktische Seite im zweiten Teil dieses Buches ausführlich behandelt wird.

Analytisch-phasierende Methoden sind auf den Einbezug der phylogenetisch wichtigsten humanspezifischen Lernressource angelegt: auf die Fähigkeit des Menschen, mit problem-lösendem Denken und **bewusstem Lernen** dort fortzufahren, wo bloße Beobachtung, Nachahmung und intuitiv gesteuertes Probieren nicht weiterführen. Bewusste Lernprozesse werden von vielen Fremdsprachendidaktikern abgelehnt; ausgehend von der *non-interface* Hypothese wird unterstellt, dass bewusstes Lernen (häufig identifiziert mit expliziter Grammatik-analyse) nicht zu praktischem Fremdsprachenkönnen führe (z.B. STANDOP 1991). Aus kognitionspsychologischer Sicht können jedoch weder die Voraussetzungen (Existenz getrennter Lern- und Behaltenssysteme) noch die Folgerungen (Verzicht auf bewusst gesteuertes Lernen) als plausibel gelten; ich fasse noch einmal kurz zusammen:

- Jeder Lernprozess impliziert eine Mobilisierung von Lernressourcen im Geistorgan. Welcher Aufwand dabei intern getrieben wird, ist abhängig von (meist unbewussten) subjektiven Bewertungen des Lerngegenstandes (Wichtigkeit, Schwierigkeit, affektive Bewertung etc.). Umso wichtiger/ schwieriger ein Lerngegenstand eingeschätzt wird, desto umfassender die Allokation kognitiver Ressourcen - bis hin zur Bündelung der Aufmerksamkeit (Fokusbildung) auf einen bestimmten Prozess, der damit zeitweise zulasten anderer, parallel ablaufender kognitiver Prozesse in den Vordergrund des Bewusstseins rückt. Man kann intuitive und bewusste Lernprozesse zwar idealtypisch gegenüberstellen; in der Realität wird man es jedoch eher mit einem **Kontinuum** im Grad der Bewusstheit von Lernhandlungen zu tun haben.
- Jeder erfolgreiche Lernprozess führt im Ergebnis zur Bildung von **Routinen**: nach der hier gewählten Terminologie zur Bildung von Wissensrezepten, die automatisiert abrufbar sind und daher die kognitiven Ressourcen nur noch gering belasten. Lernfortschritt kann entsprechend als „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten bei progressiver Entlastung der kognitiven Ressourcen“ definiert werden.
- Die Frage, ob ein Wissensrezept stärker ideational, operativ oder affektiv akzentuiert ist, hängt von der Art der Tätigkeit ab, durch die es gebildet wurde. Wird primär theoretisch gelernt, so führt dies zu einer **ideational** akzentuierten Wissensroutine (umgangssprachlich spricht man hier von „Wissen“ im Gegensatz zum „Können“); wird primär praktisch gelernt, so ist eine stärker **operative** Akzentuierung die Folge. Auch hier geht es nicht um ein Entweder-Oder, sondern um Fragen der Akzentuierung in einem Kontinuum. Ob die Lerntätigkeit, durch die die Routine gebildet wurde, eher bewusst oder eher intuitiv gesteuert wurde, ist in diesem Zusammenhang fast unerheblich.

Das Steuerungsprinzip der Lerntätigkeit (intuitiv ... bewusst) ist interessant also eher aus lernprozessualer Sicht als aus der Sicht des Lernresultats. Wer etwas gleichsam beiläufig und intuitiv erlernen kann, wäre in der Tat mit einem kleinschrittigen, in allen Einzelheiten bewussten und fokussierten Lernprozess schlecht beraten, da er, gemessen an seinen Möglichkeiten, einen viel zu hohen Aufwand treibt. (Darum reagieren „Spracherwerber“ auf gutgemeinte Erklärungen oder auf zu kleinschrittige Lernprozesse häufig demonstrativ gelangweilt und unkonzentriert.)

Wer dagegen ein Lernproblem nicht spontan lösen kann, trotz mehrerer Anläufe eher blind probiert als gezielt zu lernen, der muss intern (höhere Allokation kognitiver Ressourcen) und extern (schrittweises Vorgehen, abgestufte Schwierigkeit etc.) einen höheren Lernaufwand treiben, um zum Erfolg zu kommen: Er muss bewusster, konzentrierter und nach einem auf-

wendigeren, kleinschrittigen Lehrplan vorgehen.

Entsprechend stellen gerade die analytisch-phasierenden Methoden hohe Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkraft. An die Stelle der simplen Nachahmung des gewünschten Endverhaltens tritt hier die differenzierte Planung von Lernprozessen und der Einsatz von Lernhilfen zur Optimierung der Lernverläufe. Dabei gibt es bestimmte Missverständnisse.

Viele Lehrkräfte verwechseln Prozesse des äußeren und des inneren Lehrplans - oder identifizieren sie miteinander. Eine als Lernhilfe gemeinte Erklärung des äußeren Lehrplans, etwa die Regelformulierung einer deskriptiven Grammatik, ist nicht mit einer entsprechenden inneren Anweisung gleichzusetzen: Dazwischen liegen subjektive Akte des Verstehens, der Hypothesenbildung, des Hypothesentestens, der Symbolisierung - kurz: der Konstruktion einer inneren Repräsentation. Welche Form die innere Repräsentation hat, wissen wir nicht; jedenfalls ist sie **nicht** mit den Regeln der deskriptiven Grammatik identisch - wie menschenfreundlich diese auch formuliert sein mögen.

Aber auch der Umkehrschluss, grammatische Regeln seien für das Sprachenlernen von vornherein sinnlos, da ihnen keine psychologische Realität zukomme (so etwa STANDOP 1991), ist problematisch: Sinnvoll aufgebaute Erklärungen können durchaus eine Lernhilfe sein. Der Tennisspieler, der seine Technik verbessern will, braucht den Rat seines Trainers, braucht sinnvolle Arbeitshypothesen und Übungspläne; blindes „Drauflosspielen“ bringt ihn um keinen Schritt weiter. Jedoch bleibt die Umsetzung von Prozessen des äußeren Lehrplans in Prozesse des inneren Lehrplans auch hier eine Leistung, die vom Lerner individuell erbracht werden muss und die ihm letztlich niemand abnehmen kann. Ein geschickt angelegter Unterricht kann den internen Konstruktionsprozess zwar anregen (das Zauberwort in diesem Zusammenhang heißt „entdeckendes Lernen“), aber nicht erzwingen. Das Aha-Erlebnis, das den Schritt zur nächsthöheren Lernstufe einleitet, kommt von innen, nicht von außen.

Die vergleichende Darstellung der drei grundlegenden Intake-Konzepte macht deutlich, dass die viel diskutierte Frage um die „richtige“ Methode des Fremdsprachenlehrens falsch gestellt ist. Es gibt nicht eine Methode, die unabhängig von Lerner, Lehrer, Lehr- und Lernmitteln etc. die beste wäre. Eine entsprechende Qualifikation der Lehrkraft und die Existenz geeigneter Lehr- und Lernmittel vorausgesetzt, wäre die Methode letztlich vom **LERNER** her zu wählen. Der Spracherwerber lernt am besten in ganzheitlich-synthetischen, realitätsnahen Anwendungen: Den Umweg über kleinschrittige Analysen, metasprachliche Erklärungen und explizite Lernhilfen kann er sich sparen. Je geringer jedoch das autonome Lernvermögen, desto kleinschrittiger muss der Lehrplan angelegt sein, desto wichtiger wird die Rolle intelligent geplanter Lernhilfen. Der äußere Lehrplan hätte die Steuerungsmomente zu liefern, die dem inneren Lehrplan zunächst noch fehlen. Außerdem stellt sich hier die Aufgabe, das Lernen zu lehren, etwas für den Aufbau der fehlenden Steuerungskompetenz zu tun.

### 3.5.2.3 Didaktisch-methodische Entscheidungen (3): Output

Der verbale Output des Lerners ist die wichtigste Informationsquelle, die im Fremdsprachenunterricht für die Kontrolle und Beurteilung des Lernprozesses zur Verfügung steht. Leider ist diese Informationsquelle sehr vieldeutig und schwierig zu interpretieren, da man gezwungen ist, auf unsicherer Basis von einem Ergebnis auf den Prozess zu schließen, der dieses Ergebnis (möglicherweise) hervorgebracht hat. Wenn die inneren Prozesse auf direktem Wege zugänglich wären, könnte man zuverlässiger urteilen. Die inneren Vorgänge lassen sich jedoch weder von außen beobachten (die Ergebnisse hirnpfysiologischer Messungen sind für Zwecke der Lehr- und Lernplanung wenig aufschlussreich) noch auf technischem Weg simulieren. Auch die Selbstbeobachtung des Lerners stößt an Grenzen. Denn nur bewusste Vorgänge (Monitorprozesse) sind der Selbstbeobachtung zugänglich. Der eigentliche Konstruktionsprozess, der zur Bildung einer Lernaltersprache führt, ist jedoch weitgehend unbewusst. Die Selbstbeobachtung erfasst daher nur einen Bruchteil der inneren Vorgänge - und zwar eher den uninteressanteren Teil. Obendrein sind die Ergebnisse der Selbstbeobachtung wenig zuverlässig: Indem man sich selbst beobachtet, greift man in den Verlauf ein und verändert ihn, die inneren Abläufe werden auf eine bewusste Ebene angehoben. Entsprechend vorsichtig sollte man Informationen beurteilen, die so gewonnen werden, trotz der Fortschritte, die in der Methodik der Datenerhebung gemacht wurden (vgl. LEGENHAUSEN 1993).

Der fremdsprachliche Output des Lerners ist oft inkonsistent, fehlerhaft und vieldeutig. Die im Output beobachteten Fehler können auf Ungenauigkeiten der Lernaltersprache verweisen, auf Probleme im Abruf des gespeicherten Wissens - oder auch nur auf Flüchtigkeit und Konzentrationsmängel. Auch bei fehlerfreien Äußerungen ist oft nicht klar, ob der Lerner das meint, was er sagt, ob und welche Enkodierungsstrategien (sprachliche Umwege, Paraphrasen etc.) er einsetzt, ob affektive Faktoren oder Monitorprozesse hineinspielen, welche Rolle die Aufgabenstellung oder ggf. das Testverfahren spielen (CORDER, 1981).

Besonders auffällig sind die **Fehler**, die im Lerneroutput vorkommen. In der Identifikation, Korrektur, Interpretation und Bewertung der Fehler liegt nach traditionellem Verständnis eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenpädagogen. Maßstab bei der Identifikation von Fehlern ist die Sprachintuition des gebildeten Muttersprachlers (die der Fremdsprachenlehrer nach besten Kräften nachempfindet), die Korrektur orientiert sich am Übungsziel, die Beurteilung drückt sich in Änderungen am Lehrplan, oft auch in einer Bewertung des individuellen Lernerfolgs aus, der an der Zahl der Fehler im Lerneroutput festgemacht wird (vgl. z.B. LADO 1971, VALETTE 1971, UNGAR 1979, DOYÉ 1981).

Ob eine Lernkontrolle dieser Art wirklich aufschlussreich ist, muss bezweifelt werden. Denn sie legt einen problematischen Maßstab an den Spracherwerb an und unterstützt den Lernprozess kaum; sie entmutigt womöglich die lernproduktiven Probierbewegungen und fördert in der Rückwirkung des Kontrollverfahrens auf den Lernprozess eine passive, auf Fehlervermeidung gerichtete Monitorstrategie und sprachformorientiertes Lernen. Bevor man über die Instrumente der Lernkontrolle spricht, muss man sich daher über den Maßstab verständigen, an dem der Lerneroutput gemessen werden soll. Dieser Maßstab hängt mit den Lehrzielen, mit dem Zweck der Lernkontrolle, sehr eng auch mit den lerntheoretischen Annahmen zusammen. Begreift man Lernfortschritt im behavioristischen Sinne als Vermehrung von „gekonnten“ Bausteinen, so sind Ungenauigkeiten und Fehler ein lästiger Störfaktor, der die Bildung und Festigung der gewünschten Assoziationen behindert (LADO 1971). Das gilt für

alle Fehler, gleich welcher Genese. Fehler seien nach Möglichkeit zu vermeiden; am besten wird schon vorbeugend entsprechend unterrichtet (mechanisches Memorieren, Drills mit Antwortsteuerung). Lernfortschritt versteht man quantitativ als Summe der in Tests fehlerfrei reproduzierbaren Sprachmuster; im Extremfall muss man mit Erfolgsmeldungen rechnen, wie sie in der Zeitschriftenwerbung für manche Selbstlernkurse üblich sind: „In 20 Stunden 1000 Vokabeln gelernt!“

Vor dem Hintergrund der Spracherwerbsforschung und im Licht der kognitiven Lerntheorie ist ein derart mechanisches Verständnis des Fremdsprachenlernens nicht länger haltbar. Sprachen werden nicht additiv in Elementen und Bausteinen gelernt; ein Kind hakt beim Erwerb seiner Muttersprache nicht erst die Negation ab (und übt diese bis zur fehlerfreien Beherrschung), bevor es sich der Fragebildung zuwendet. Sprachen werden in Annäherungsprozessen erworben; dabei gibt es Stufen der teil-richtigen Anwendung, Verzögerungen und Sprünge im Lernfortschritt. Jeder Lerner entnimmt dem Lernstoff zu einem gegebenen Zeitpunkt nur das, was für ihn verständlich und lernökologisch valide ist, wofür er vom Stand seiner Lernressourcen bereit ist. Seine *Interlanguage* entwickelt sich nicht additiv, durch passive Übernahme und memorierendes Einprägen (wobei die Reihenfolge des Erwerbs tatsächlich gleichgültig wäre), sondern in Etappen und Schüben, denn es gibt subjektiv schwere und leichte Lerngegenstände. Der Lernzuwachs pro Übungseinheit ist entsprechend nicht gleichmäßig verteilt, sondern es entstehen **Lernplateaus**, die man je nach erreichtem Könnensniveau als **Wissensinseln** und **Wissenstäler** ansprechen kann:

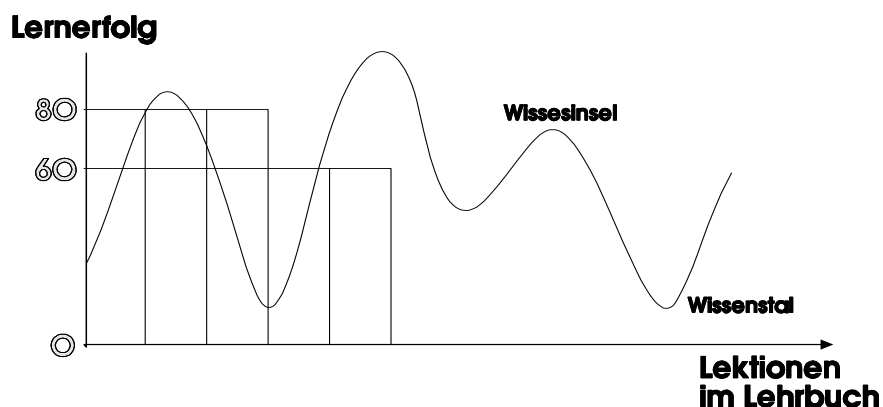


Schaubild 8: Lernverläufe und Lehrstrategien

Schaubild 8 zeigt, wie sich unterschiedliche Maßstäbe in der Praxis auswirken: Lehrer A versteht sich als gewissenhaft, streng und anspruchsvoll. Er erwartet ein hohes Könnensniveau, im gewichteten Durchschnitt der Lerngruppe zu 80 Prozent richtige Lösungen, bevor er zur nächsten Lektion übergeht. Seine Begründung lautet: Die Grundlagen müssen stimmen, es sei alles nur eine Frage der Übung und des Fleißes. Lehrer B möchte menschenfreundlicher an die Sache herangehen: Er setzt sein Erwartungsniveau gleichmäßig bei etwa 60 Prozent an. Lehrer C wählt keinen sprachbezogenen, sondern einen prozessorientierten Maßstab: Er beobachtet den Lernverlauf und weiß, dass es aus Lernericht eher schwere und eher leichte Gegenstände gibt; bei schwierigen Problemen akzeptiert er zunächst eine höhere Fehlerquote, bei leichten ist er womöglich noch anspruchsvoller als Lehrer A.

Wie sind die verschiedenen Maßstäbe zu bewerten?- Lehrer A macht es sich selber und der Lerngruppe schwer: Der äußere Lehrplan liegt bei ihm in einem Dauerkonflikt mit dem inneren Lehrplan der Lerngruppe. Er zwingt die Lerngruppe, ständig über das hinauszugehen, was sie vom Stand eines optimierten inneren Lehrplans verkraften kann: Ob in der Erarbeitung des Lernstoffs ein vorläufiges Lernplateau erreicht ist, interessiert ihn nicht. Er **überfordert** die Lerngruppe. Auch bei Lehrer B hat der äußere Lehrplan keinen Bezug zum inneren Lehrplan: Trotz des insgesamt geringeren Anspruchs ist Überforderung nicht ausgeschlossen; und in vielen Fällen wird er die Lerngruppe **unterfordern**: Es wird nicht effektiv gearbeitet, eine an sich erreichbare Lernstufe wird nicht angestrebt. Bei Lehrer C orientiert sich der Maßstab flexibel am jeweils möglichen Lernfortschritt: Bei größeren Lernproblemen reicht ihm zunächst ein kleiner Schritt, bei leichteren Aufgaben ist die Anforderung entsprechend höher. Lehrer C **fordert** die Lerngruppe (ohne sie zu überfordern) und arbeitet mit optimalem Wirkungsgrad.

Lehrer A vertritt einen Anspruch, der faktisch kaum einzulösen ist. Wer Fehler nach Möglichkeit vermeiden will und eine Lektion erst abschließt, wenn alles „gekonnt“ wird, wird nur langsam vorankommen, denn er zwingt seine Lerngruppe, mit viel mechanischem Lernaufwand über das erreichte subjektive Lernplateau hinauszugehen. Der Vergleich im Schaubild zeigt, dass bei zeitlich gleichem Lernaufwand Lehrer A nur drei Lektionen „schafft“, Lehrer B und Lehrer C dagegen etwa fünf.

Ob bei Lehrer A tatsächlich am gründlichsten gelernt wurde, ist zweifelhaft. Denn eine Lerngruppe, die vom Stand ihrer Lernressourcen für die Verarbeitung eines bestimmten Lernproblems noch nicht bereit ist, wird auch durch vermehrtes Üben ein derart „aufgesetztes“ Wissen nicht sinnvoll verbinden und in die Lernaltersprache integrieren können. Die praktische Lehrerfahrung zeigt dagegen, dass sich Wissenslücken im weiteren Lernverlauf oft nahezu unmerklich und „fast von selber“ schließen: Die Lektion 2 im Lehrbuch, die zunächst schwierig schien, erweist sich im Wiederholungslauf aus dem Blickwinkel der Lektion 10 als eher einfach. (Der interne Konstruktionsprozess ist weiter fortgeschritten: Die Elemente können leichter verbunden und eingefügt werden, der Lerner ist vom Stand seiner Lernressourcen nunmehr bereit zur Verarbeitung dieses speziellen Problems.) Wer Lernverläufe künstlich verlangsamte, um vermeintlich besonders gründlich zu arbeiten und „sichere Fundamente zu bauen“, unterliegt einem Missverständnis der Dynamik von Lernverläufen und erweist seiner Lerngruppe einen schlechten Dienst (LIGHTBOWN, SPADA 1993).

Ein weiteres Problem liegt darin, dass der Bewertungsmaßstab des Lehrers von der Lerngruppe übernommen wird: Die Lerngruppe lernt, sich selber an dem Standard zu messen, den der Lehrer implizit oder explizit an den Lernprozess heranträgt. Obwohl Lehrer A vermeintlich also besonders langsam, gründlich und „lernerorientiert“ arbeitet, werden sich schwächere Lerner bei ihm unwohl fühlen: Denn bei normalem Lernverlauf haben sie Probleme, wenigstens das mittlere Wissenstal zu erreichen; auch bei großem Fleiß gibt es für sie kaum eine Chance, dem weitergehenden Anspruch schon im ersten Anlauf zu genügen. Lehrer A vermittelt ihnen folglich das Gefühl, in einem Lernprozess zu versagen, der besonders langsam und gründlich angelegt ist. Gemäß seiner Unterrichtstheorie, dass „alles nur eine Frage des Fleißes sei“, lässt er irgendwann bei ständiger Wiederholung analoger Fehler vielleicht auch Ungeduld und Missmut erkennen („Der lernt es nie!“). Entsprechend verliert der Lerner das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit; er möchte immer noch langsamer, noch gründlicher lernen („Wie sollen wir eine neue Lektion beginnen, wo wir doch die alte noch gar nicht können?“). Es gibt Lerngruppen in der Erwachsenenbildung, die sich mehrheitlich weigern,

eine neue Lektion im Lehrbuch zu beginnen; der Unterricht friert geradezu ein. Das Gefühl der Überforderung und des eigenen Versagens wird dabei so intensiv, dass schwächere Lerner sich meist recht bald aus solchen Gruppen zurückziehen.

Stärkere Lerner („Spracherwerber“) haben geringere Probleme mit dem Anforderungsniveau (ihr persönliches Wissenstal liegt höher); sie reagieren gelangweilt, mit Motivations- und Konzentrationsproblemen auf die vielen Wiederholungen und das langsame Vorgehen, irgendwann ebenfalls mit Unmut über die „Begriffsstutzigkeit“ der Schwächeren in der Gruppe. Auch von ihrer Seite ist folglich mit Ausweichreaktionen zu rechnen.

Der Maßstab, an dem der Lerneroutput zu messen ist, sollte daher nicht absolut, sondern **relativ zum Lernverlauf** gewählt werden: Ein wenig „Mut zur Lücke“ wirkt sich auf das Lernergebnis unter Umständen positiver aus als ein stures Herumreiten auf fehlerträchtigen Lernproblemen. Diesen relativen Bezugspunkt für die Bewertung des Lerneroutputs kann man sich für jeden Stand des Lernprozesses und jeden Lernstoff in Form eines **Fähigkeitsprofils** konstruieren. Schaubild 9 vergleicht zwei dieser Fähigkeitsprofile.

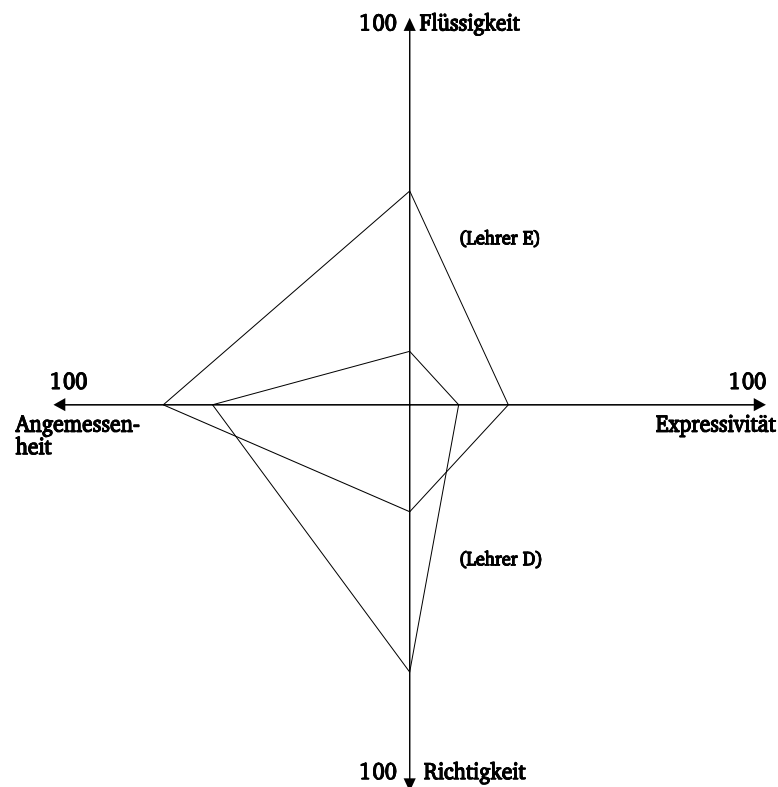


Schaubild 9: Das magische Viereck der Fremdsprachenmethodik - zwei Fähigkeitsprofile

Die Profile haben vier Extensionen: Richtigkeit, Angemessenheit, Flüssigkeit und Expressivität. Jeder dieser Extensionen wird gemäß der Erwartung an die Lerngruppe ein Prozentwert zwischen Null und Hundert zugeordnet. Lehrer D erwartet ein hohes Maß an formaler Richtigkeit im Output; entsprechend dominieren bei ihm sprachbezogene Übungen und sprachbezogene Korrekturen. Lehrer E zeigt mehr Fehlertoleranz und stellt Anwendungs- und

Flüssigkeitsübungen in den Vordergrund; entsprechend unterscheidet sich das Fähigkeitsprofil seiner Lerngruppe. Ein dritter Lehrer legt Wert auf idiomatische Stimmigkeit und Expressivität der Äußerungen: Er lässt Vokabeln und Holophrasen auswendig lernen und hofft, damit seiner Lerngruppe einen Gefallen zu tun; Probleme wären hier hinsichtlich Flüssigkeit, Richtigkeit und Angemessenheit zu erwarten. Lehrentscheidungen dieser Art werden oft nur auf intuitiver Basis getroffen. Ein expliziter Vergleich von erwünschtem und erreichtem Fähigkeitsprofil kann daher in mehrfacher Hinsicht nützlich und aufschlussreich sein.

Zunächst macht ein solches Fähigkeitsprofil den **mehrdimensionalen** Charakter von Sprachlernprozessen deutlich: Wie die Lehrzielanalyse und Lehrplanung bewegt sich auch die Bewertung der Lernergebnisse in einer Art „magischem Vieleck“ unterschiedlicher Anforderungen. Es ist schwierig, allen Zielen zugleich und in gleichem Maße zu entsprechen: Wer z.B. die formale Richtigkeit im Lerneroutput zu sehr betont, fördert womöglich einseitig das Monitorlernen und wird Defizite bei der Flüssigkeit einkalkulieren müssen. Ein Fortschritt im Sinne kommunikativer Lehrziele setzt die Verbesserung in allen vier Dimensionen voraus, wenn auch nicht notwendig deren synchrone Entwicklung. Indem man den Unterricht bewusst in den verschiedenen Dimensionen akzentuiert, lassen sich Erfahrungen mit verschiedenen Lernverläufen genauer auswerten und besser vergleichen. Ohne größeren Aufwand kann man sich zum Beispiel wie folgt eine Lernverlaufsskizze anfertigen:

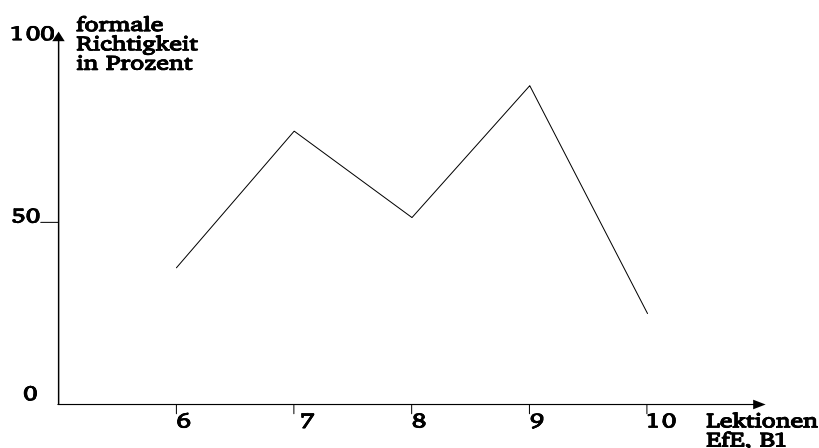


Schaubild 10: Lernverlauf „formale Richtigkeit“ für Kurs XY

Auf der X-Achse wird der Lernstoff abgetragen; am einfachsten lektionsweise bezogen auf Lehrbuch und Halbjahr. Die Y-Achse weist den mittleren Lernerfolg der Lerngruppe in Prozentangaben aus. Am übersichtlichsten bleibt die Skizze, wenn man sich jeweils auf eine der Dimensionen beschränkt, am aussagefähigsten sind Skizzen mit vier Kurven für die vier Lerndimensionen. Die Lernverlaufsskizze kann bei der Optimierung des Lehrplans auf vielfältige Weise nützlich sein: Das Anforderungsniveau kann besser dosiert werden, Defizite im Unterrichtsgeschehen, Schwächen des Lehrbuchs und Lücken im Stoffplan werden möglicherweise deutlich, Wiederholungsphasen können gezielter in den Unterrichtsplan eingebaut werden, die Anforderungen für Lernkontrollen können besser abgestimmt werden.

Obwohl die Zuverlässigkeit solcher Lernverlaufsskizzen nicht überschätzt werden sollte, erlauben sie den Einstieg in die **Lernverlaufsanalyse** und das „forschende Lehren“: Alltagsbeobachtungen können systematisiert, der Lehrplan kann mit vergleichsweise geringem Auf-

wand evaluiert werden. Interessant kann auch der Vergleich mit entsprechenden Lernverläufen anderer Lehrkräfte und Lerngruppen sein, die mit dem gleichen Material arbeiten. Man darf vermuten, dass die Kurven zwar nicht die gleichen absoluten Werte, jedoch vergleichbare Verläufe in der Ausprägung von Wissensinseln und Wissenstälern zeigen („stoffabhängiger Lernverlauf“). Dem würde die pädagogische Erfahrung entsprechen, dass es Lerngegenstände gibt, die „immer wieder schwerfallen“.

Um die Wirkung verschiedener Unterrichtsmethoden besser verstehen zu lernen, bietet sich die Analyse **differenzierter** Lernverläufe an: Man erfasst nicht einen gewichteten Mittelwert der Lerngruppe, sondern die Lernverläufe einzelner Lerner oder Lernergruppen (z.B. die Schwächeren, die Mittelgruppe, die Stärkeren). Vergleicht man die Lernverläufe in Abhängigkeit von der gewählten Unterrichtsmethode, so wird man vielleicht feststellen, dass sich der Lernverlauf der Stärkeren kaum methodenabhängig verändert; der Lernverlauf der Mittelgruppe ändert sich deutlich; und der Lernverlauf der Schwächeren reagiert ausgesprochen sensibel. Dem entspricht die Alltagserfahrung, dass die starken Lerner nach nahezu jeder Methode erfolgreich lernen, zur Not auch gegen den äußeren Lehrplan. Die Optimierung der Lehrmethode in heterogenen Lerngruppen zielt also in erster Linie auf die die Schwächeren und die Mittelgruppe. Eine weniger günstige Lehrmethode führt zu einem deutlichen Schereneffekt im Lernergebnis. Umgekehrt kann eine optimierte Methodenwahl zwar das Entstehen von Wissensinseln und Wissenstälern auch nicht vermeiden, wohl aber den Schereneffekt mildern: Das Könnensniveau der Mittelgruppe und insbesondere das der Schwächeren wird deutlich angehoben („methodenabhängige Lernverläufe“).

Durch entsprechende Experimente (Veränderung/ Ergänzung des Stoffplans und Optimierung der Methode) könnte man in dieser Weise gezielt an der Verbesserung des Lehrplans arbeiten. Da Schleifenbildungen den pädagogischen Alltag kennzeichnen, wird schon die nächste Lerngruppe, die wieder mit diesem Material arbeitet, von solchen Verbesserungen profitieren. Außerdem liefert die explizite Darstellung von Lernverläufen und Erwartungsprofilen eine nützliche Unterlage für die Metakommunikation zwischen Lehrer und Lerngruppe. Ich komme später auf diesen Punkt zurück.

Auch wenn man sich auf differenzierte Lernverlaufsanalysen nicht einlassen möchte: Die explizite Darstellung des Erwartungsprofils schärft den Blick für den prozessualen Charakter des Fremdsprachenlernens. Wer diskontinuierliche Lernverläufe erwartet und akzeptiert, wird für die Erkenntnis offener sein, dass Wissenstäler keine Lehr- und Lernkatastrophen sind und dass Fehler unter Umständen eine nützliche und produktive Funktion im Lernprozess haben. Fehler signalisieren zugleich Können und Nichtkönnen abhängig von den subjektiv gewählten Lern- und Verarbeitungsstrategien. Aus der Sicht des Lernenden sind Fehler oft ein Ausdruck der aktiven Suche nach Lösungswegen, des Testens von Lernhypothesen, der Überbrückung von Wissenslücken. Es wäre fatal, wenn lernprozessual erwünschte Probandlungen und Prozesssignale dieses Typs nur auf Ablehnung stießen.

Viele Pädagogen fühlen sich beim Thema „Lernkontrollen/ Ergebnisfeststellung / Leistungsbeurteilung“ ähnlich unbehaglich wie wohl die meisten Lerngruppen. Am liebsten würde man auf Zeugnisse und Leistungsbeurteilungen vollständig verzichten: „Zeugnisse und Schulabschlüsse bedeuten Selektion. (...) Diese letzte Funktion ist der Schule von der Gesellschaft aufgebürdet, sie ist nicht eigentlicher Bestandteil des Lernprozesses.“ (BAUER 1991: 228). Eine so pauschale Gegenüberstellung pädagogischer und gesellschaftlicher Funktionen des

Bildungswesens ist jedoch kaum haltbar. Wer das Leistungsprinzip abschaffen will, muss darlegen, welche Zugangskriterien der Arbeitswelt ihm besser gefallen: Familie und soziale Herkunft, Besitz und Bildung des Elternhauses, Geschlecht, Konfession, der Grad einer körperlichen oder geistigen Behinderung, politische Patronage, Seilschaften und Korruption - der Möglichkeiten sind viele, keine ist sonderlich attraktiv. Das öffentliche Bildungssystem in einer demokratischen Gesellschaft garantiert im Idealfall Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit (Ausgleich unterschiedlicher Startbedingungen und individueller Benachteiligungen) - keineswegs die Abschaffung des Leistungsprinzips.

Auch aus der Sicht des Lernsubjekts wäre der Verzicht auf eine differenzierte Beurteilung des Lernerfolgs kein Gewinn: Wie soll realistisches Orientierungswissen entstehen, wenn geeignete Rückmeldungen zum Stand des Lernprozesses ausbleiben? Wie sollen persönliche Stärken und Schwächen transparent werden, wie sollen subjektive Schwerpunkte und Akzente gesetzt werden? Ein Sportler, der nicht lernt, das eigene Leistungsvermögen differenziert und selbstkritisch zu beurteilen, ist nicht in der Lage, seine Ziele erreichbar zu formulieren und sein Training angemessen zu planen; die spätere Niederlage im Wettkampf wird ihn unerwartet und umso härter treffen. Jeder Lernprozess braucht neben der subjektiven Überzeugung, nach Abschluss einer Übungssequenz etwas besser zu wissen oder zu können als vorher, auch intersubjektive (Vergleich in der Gruppe) und objektive Bezugspunkte: einen bestimmten **Standard**, den es zu erreichen gilt. Der Lehrer, der dem Lerner solche Bezugspunkte verweigert, hält ihn letztlich in Ungewissheit und Abhängigkeit. Denn wer selbstbestimmt lernen will, muss die Fähigkeit zur Selbstkritik entwickeln, er muss lernen, auch mit Misserfolgen oder „Noch-nicht-Erfolgen“ zu leben und angemessene Schlüsse zu ziehen. Ein wichtiger Aspekt der Leistungsbeurteilung ist, dass der Lerner die eigene Zuständigkeit und Verantwortung für den Lernerfolg sehen und akzeptieren lernt.

Das heißt nun keineswegs, dass alles und jedes benotet werden soll. Für Diagnostiktests und informelle Lernkontrollen wäre eine Benotung fehl am Platze; denn hier sollen nicht Lernergebnisse, sondern Lernvoraussetzungen, Lernverläufe und Lernstrategien transparent werden. Wie soll sich der Lerner auf eine aktive Lernhaltung einlassen, Fehler und Korrektur bewusst in Kauf nehmen, wenn jederzeit das Damoklesschwert einer schlechten Benotung über ihm schwebt? Wird beispielsweise im schulischen Fremdsprachenunterricht nach einem undurchsichtigen Prinzip die mündliche Leistung kontinuierlich beurteilt und benotet, so verhält sich nur der Schüler angemessen, der Fehler vermeidet, Unsicherheiten nicht erkennen lässt, im Zweifelsfall des Mund hält. Das Resultat hat viel mit Anpassung und Abrichtung, wenig mit produktivem Sprachenlernen zu tun. Der Lehrer, der sein rotes Büchlein ständig parat hat, darf sich über passives und defensives Lernverhalten seiner Schüler nicht wundern. Nur ein aktives und risikobereites Lernverhalten liefert brauchbare Daten für die Lernverlaufsanalyse.

Lernkontrolle und Leistungsbeurteilung sollten nicht vermischt werden. Die Leistungsbeurteilung dient der Bewertung von Lernergebnissen auf der Basis geeigneter Prüfungen und Lernstandards. Prozessorientierte Lernkontrollen sollen den Lernverlauf transparent werden lassen und optimieren: Sie sollen den Lernenden einladen und ermutigen, Lernfortschritte realistisch zu beurteilen und aus Fehlern zu lernen. Auf die Methodik prozessorientierter Lernkontrollen, auf Korrekturstrategien, Fehleranalyse und Evaluation gehe ich später ausführlich ein.

### 3.5.3 Der heimliche Lehrplan

Dass der ganze Mensch lernt - und nicht nur der Kopf -, ist ein Gemeinplatz unter Pädagogen. Eine positive und anregende Lernatmosphäre unterstützt den Lernprozess; ein hoher Affektivfilter, mangelnde Motivation und Versagensängste behindern ihn. Entsprechend wird jeder Lehrer bemüht sein, auch von der affektiven und motivationalen Seite her ein förderliches Umfeld zu schaffen. Allerdings liegen guter Wille und praktische Tat häufig weit auseinander. Motivation lässt sich nicht anordnen, und welche Wirkung ein als „motivierend“ geplantes Lernarrangement tatsächlich hat, bleibt ungewiss (siehe auch REISENER 1989). Affektive Lernprozesse sperren sich gegen direkte methodische Planung, sie gehören vielfach eher zum heimlichen Lehrplan. Der heimliche Lehrplan wirkt hinter dem Rücken der Beteiligten, oft auch hinter dem Rücken des Lehrers. Interessant sind daher weniger die Absichtserklärungen als die tatsächlichen Handlungsabläufe.

Zunächst wieder ein authentisches Unterrichtsbeispiel. In einem Englischkurs für Erwachsene kommentiert der Kursleiter den Beitrag eines Teilnehmers wie folgt:

*KL: Das war gar nicht schlecht, Herr Müller. Aber Ihre Frau kann das sicher noch etwas besser?*

Mit dieser Bemerkung hat der Kursleiter die Lacher auf seiner Seite; nur der Herr Müller blickt verdrieslich drein...

Kommunikative Handlungen können auf verschiedene Art analysiert werden; hier soll in Anlehnung an SCHULZ VON THUN (1981) ein vierseitiges Kommunikationsmodell benutzt werden. Eine Äußerung drückt eine Mitteilung aus, sie bestimmt eine Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern, sie impliziert eine Selbstoffenbarung des Sprechers sowie eine Aufforderung an den Angesprochenen, sich in bestimmter Weise zu verhalten. Hier erhält Herr Müller die Mitteilung, dass er einen Fehler gemacht hat, und seine Frau die Aufforderung, ihn zu korrigieren. Der Kursleiter definiert eine Beziehung zwischen sich und der Lerngruppe (dominant, asymmetrisch ...). Allerdings scheint er sich seiner Sache nicht sicher zu sein (Selbstoffenbarung): Das Imponiergehabe, die provokante Herablassung in der Wortwahl schießt weit über das Ziel einer Fehlerkorrektur hinaus und signalisiert, dass hier jemand auf Kosten anderer aktive Imagearbeit leistet (vgl. auch HOLLY 1979).

Der Sprecher spricht gleichsam mit vier Zungen; im Beispiel oben hat offensichtlich die „Selbstoffenbarungszunge“ die Oberhand. Entsprechend hört der Angesprochene mit vier Ohren: Hier wird er besonders mit dem „Beziehungsohr“ lauschen, den Ärger schlucken oder, je nach Ich-Stärke und Konfliktbereitschaft, sich auf ein Beziehungsgefecht mit dem Kursleiter einlassen: „Was bilden Sie sich eigentlich ein, in diesem Ton mit uns zu reden?“

Viel hängt davon ab, wie die Kommunikationspartner ihre Beziehung aushandeln und ob sie in der Definition ihrer Beziehung übereinstimmen. Gerade für Lehr- und Lernprozesse spielen Probleme, die mit dem Beziehungs- und Selbstoffenbarungsaspekt der Kommunikation zusammenhängen, eine wichtige Rolle. Wer sich versuchsweise in einer fremden Sprache ausdrückt, läuft immer Gefahr, etwas falsch zu machen - er offenbart Nichtwissen, gibt sich Blößen und wird angreifbar. In Schule, Familie, Beruf und Freizeit lernt man jedoch, dass es wichtig ist, keine Fehler zu machen und Kritik nach Möglichkeit zu vermeiden. Fehler in Lernprozessen werden darum häufig nicht als selbstverständlicher (und notwendiger) Teil des Lernprozesses gesehen, sondern als Selbstoffenbarung: Die Korrektur gerät potenziell

zur Blamage, Gesichtsverlust droht. Wer in diesem Sinne vorrangig mit der Selbstoffenbarungszunge spricht und mit dem Beziehungsohr lauscht, hindert sich selbst am aktiven Lernen. Der Kursleiter unterstützt durch sein Verhalten eine solche Beziehungsdefinition: Er macht Scherze auf Kosten anderer und bedient sich einer nicht reversiblen Sprache: Je kleiner, abhängiger, infantiler die Lerngruppe, je größer die Asymmetrie der Gesprächsverläufe, desto heller leuchtet vermeintlich der Stern der eigenen Lehrautorität. Indem er das falsche Bewusstsein der Lerngruppe für eigene Zwecke ausnutzt, fördert der Kursleiter auf mittlere Sicht das Entstehen von Beziehungskonflikten, von Passivität (wer nichts sagt oder fragt, kann sich nicht blamieren), von übertriebenem Monitoreinsatz, die Entstehung von Ängsten, Lernblockaden, womöglich sogar Konversionsneurosen (Magenschmerzen vor dem Englischkurs).

Viele Schüler, viele Erwachsene empfinden **Angst** in Lernsituationen. Solche Ängste dürfen nicht als falsches Bewusstsein übergangen werden; man kann sie nicht überspielen oder mit ein paar flotten Sprüchen abtun. Negative Einstellungen zum Lernen sind selbst gelernt worden, sind Ergebnis der Bildungsbiographie und Sozialisation. Aus der Sicht des Lernsubjekts haben solche Ängste eine Schutzfunktion: Die Psyche wehrt sich auf diesem Wege gegen mögliche Überforderung, sie drängt das Subjekt zu Ausweich- und Vermeidungshandlungen. Angst ist also, ähnlich wie Aggression oder Konversion, eine typische Schutzreaktion zur Bewahrung des seelischen Gleichgewichts in Stresssituationen. Damit befindet sich der Lernende allerdings in einem Teufelskreis: Seine negative Einstellung, der in früheren Lernzusammenhängen erworbene hohe Affektivfilter, behindern ihn beim Lernen; er lernt nicht effektiv, und das Lernen macht keinen Spaß. Der geringe Lernerfolg wiederum bestätigt und verstärkt im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* die negative Einstellung zum Lernen, führt in die Resignation und womöglich zur Aufgabe des Lernziels.

Man kann an solchen Einstellungen wenig ändern, einen hohen Affektivfilter kaum senken, wenn man nur an den Symptomen kuriert. So sind beispielsweise Entspannungsübungen oder Lernspiele zwar nicht von vornherein abzulehnen, aber ihre Wirksamkeit sollte mit Vorsicht gesehen werden. In einem älteren Englischlehrwerk für Erwachsene (die Quelle soll hier ungenannt bleiben) war das folgende Spiel vorgesehen:

**Arbeitsanweisung:** Stellen Sie einige Hindernisse, z.B. Stühle, den Papierkorb, eine Tasche in Ihrem Klassenzimmer auf. Verbinden Sie einem Kursteilnehmer jetzt die Augen und dirigieren Sie ihn sicher von einer Ecke des Raums um die Hindernisse herum in die andere! Sie können auch mehrere Partner-Paare sich gleichzeitig von verschiedenen Seiten durch die Hindernisse dirigieren lassen.

**Redemittel:** *Straight ahead! Be careful! Turn left/ right (now)! Stop! Go on!*

Über den sprachlichen Lernertrag eines solchen Spiels mag man streiten: Aufwand und Nutzen stehen wahrscheinlich in keiner günstigen Relation. Wichtiger war den Autoren darum vermutlich das heimliche Lehrziel: Das Eis soll gebrochen werden, die Teilnehmer sollen „aufgelockert“ werden, das Lernen soll „Spaß machen“.

Prüft man die Voraussetzungen dieses Lernspiels, so zeigt sich jedoch, dass nur derjenige Spaß an einem solchen Spiel empfinden kann, der der impliziten Beziehungsdefinition zustimmt. Die Beziehungsdefinition lautet: Wer als Erwachsener eine Fremdsprache lernen will, muss zum Regress in kindliche Verhaltensformen bereit sein („Blindekuh“); seinen Anspruch, als erwachsener Mensch mit seinen Lernproblemen und Hemmungen ernstgenommen zu werden, kann er an der Garderobe abgeben. Die Umgangs- und Verhaltensformen der Alltags-

kultur werden außer Kraft gesetzt; wer nicht bereit ist, auf den Status des Erwachsenen zu verzichten, sieht sich einem starken Gruppendruck ausgesetzt und gilt fortan womöglich als verklemmter Spielverderber. Viele Lerner machen daher mit ungutem Gefühl bei solchen Lernspielen mit, lassen sich die Augen verbinden und folgen vertrauensvoll den Anweisungen ihres „Führers“ - auch auf die Gefahr hin, bei dem Spiel keine glückliche Figur zu machen. Das Spiel entspricht in einem tieferen Sinne ihrem Vor-Verständnis von Lernprozessen. Denn Lernprozesse haben sie allgemein mit einer mächtigen, Lob und Tadel zuteilenden Lehrperson, mit Außensteuerung, Unmündigkeit, dem Risiko von Blamagen zu assoziieren gelernt. Im Spiel wird dieses Vor-Verständnis zugleich bestätigt und sublimiert („Es ist ja alles nur ein Spiel!“). Der heimliche Lehrplan führt in diesem Fall also vielleicht tatsächlich zu einem gewissen Integrationseffekt; die Integration beruht jedoch auf dem kollektiven Regress in die Unmündigkeit.

Je stärker das spielerische Element im Lehrplan betont wird, desto deutlicher wird im Umkehrschluss das ernsthafte Lernen abgewertet. Irgendwie schwingt immer das Vorurteil mit, ernsthaftes Lernen sei vor allem Arbeit, Mühsal und Plage; man müsse es von außen schmackhaft machen und durch spielerische Elemente versüßen. Gegen ein solches Unterrichtskonzept ist zu betonen: Ein Spiel, das für eine äußere Zwecksetzung instrumentalisiert wird, verliert viel an Attraktivität; zudem braucht der motivierte Lerner überhaupt keine Stimulanz von außen. Lernen kann ganz aus sich heraus, völlig ohne pseudo-pädagogische Tricks, als Bereicherung und Stimulanz empfunden werden. Deutlich beobachtbar ist das zum Beispiel im spontanen Lernverhalten eines Kindes oder im selbstbestimmten Lernen im Freizeit- und Hobbybereich von Erwachsenen. Das organisierte Lernen wirkt dagegen eher fremdbestimmt bzw. entfremdet: Die Ziele sind von außen gesetzt, die Lernschritte und das Lerntempo sind vorgegeschrieben, ein Aufseher misst und beurteilt die Ergebnisse, die Note ist der abstrakte Lohn für die geleistete Arbeit, äußerer Zwang regelt das Verhalten am Lern(arbeits)platz. Wenn dieses Bild eine Realität unseres Bildungswesens beschreibt, so ist diese Realität aus pädagogischer Sicht zu kritisieren: Entfremdetes Lernen macht keinen Spaß, es ist letztlich unproduktiv, es führt fast zwangsläufig zu Motivationsproblemen und Ausweichreaktionen.

Es würde zu weit führen, hier die zahlreichen Methoden zu beschreiben, die praktiziert werden, um einen pädagogischen Alltag zu stabilisieren, der primär auf Unmündigkeit und fremdgesteuertem Lernen beruht. Der eine glaubt, die Freude am Lernen über den heimlichen Lehrplan in den Unterricht importieren zu können (spielerische Lernformen, Entspannungsübungen, Bilder, Musik, Film ...); der andere vertraut auf flotte Sprüche und die motivierende Kraft der Notengebung; der dritte findet Befriedigung in der Verstärkung des Drucks, in Zwang und Disziplin, Infantilisierung und Unterwerfung der Lerngruppe („Lernjahre sind keine Herrenjahre“); der vierte möchte gar als Herrscher und Guru seiner gläubigen Gemeinde den „Weg des Lichts“ weisen.

Selbstverständlich sind spielerische Lernformen nicht *per se* abzulehnen: Sie können einen sinnvollen Platz im Unterrichtskonzept einnehmen. Die Frage ist, welche Funktion ihnen im Lernprozess zukommt, ob sie Element in einem offenen, partnerschaftlichen Unterrichtskonzept sind oder Instrument im heimlichen Lehrplan einer autoritären Vermittlungspädagogik. Hierzu ein exemplarischer Blick auf eine methodische Variante, bei der die offenen Lehrziele und der heimliche Lehrplan in heftigem Widerspruch stehen: die **Suggestopädie** (vgl. auch VIELAU 1990). Die Methode soll hier nicht in ihrer Gesamtheit oder ihren modischen Varianten (*Superlearning*) dargestellt werden. Für den aktuellen Zweck genügt eine kurze Analy-

se der Implikationen der **Lernsuggestion**, denn die Lernsuggestion ist das, was der Methode den Namen gibt, was sie von anderen Methoden unterscheidet und was nach Aussagen ihres Erfinders ihre Wirksamkeit ausmacht (LOZANOV 1978, etwa 254, 268 und passim).

Unter Bezugnahme auf bestimmte äußere Merkmale wie Musik, Entspannungsübungen, bequeme Sitzgelegenheiten wird von Suggestopäden in bunten Prospekten gerne behauptet, es werde leicht, angenehm, entspannt, angstfrei und obendrein sehr effektiv gelernt. Der heimliche Lehrplan spricht allerdings eine andere Sprache. Der heimliche Lehrplan der Suggestopädie ist deshalb so aufschlussreich, weil die Wirkungsmuster hier nicht erst mühsam aus den empirischen Interaktionen erschlossen werden müssen: Die Mechanismen des heimliche Lehrplans werden vom Autor selber Schritt für Schritt beschrieben, im Detail erläutert und tiefenpsychologisch reflektiert. Niemand, der diesen Lehrplan billigt und in seinen Unterricht übernimmt, kann sich daher auf Nichtwissen oder Missverständnisse berufen.

Wichtig (und für Nicht-Suggestopäden überraschend) ist zunächst, dass dem äußerlichen Verfahren (*the external desuggestive-suggestive ritual*), mit dem die Lernsuggestion ausgelöst wird (also die Rolle von Musik, Atemtechnik, Entspannung, Phantasiereisen etc.), nach LOZANOV wenig Bedeutung zukommt. Der äußerliche Mechanismus wirkt als Placebo und ist insofern fast beliebig austauschbar: „*Therefore, all kinds of external desuggestive-suggestive rituals can be introduced into the suggestopedic educational system.*“ (267) LOZANOV ist in diesem Punkt liberaler als mancher seiner Gefolgsleute. \*) Es sei jeweils der Auslösemechanismus zu wählen, gegen den aktuell der geringste Widerstand von Seiten der Lerngruppe zu erwarten ist; die Bandbreite der von ihm diskutierten Möglichkeiten reicht neben der musikalisch induzierten Entspannung (*concert pseudopassiveness*) von der Yogatechnik über Autogenes Training bis hin zur meditativen Entspannung und Autosuggestion. Wichtig sei nicht der äußerliche Mechanismus, sondern der durch diesen Mechanismus ausgelöste innere Zustand der Suggestionsbereitschaft (*inner setup*, vgl. 267).

Für diesen inneren Zustand der Suggestionsbereitschaft gibt es mehrere Voraussetzungen. Zunächst müssen die subjektiven Vorbehalte und Bedenken der Lerngruppe gegen eine suggestive Beeinflussung abgebaut werden; LOZANOV nennt dies die „Desuggestion der kognitiven, affektiven und ethischen Suggestionsbarrieren“ (vgl. 163 ff.). Da kaum jemand freiwillig und ohne Gegenleistung die Barrieren fallen lässt, muss ihm von Seiten des Suggestopäden etwas Verlockendes in Aussicht gestellt werden. Die Gegenleistung besteht hier im Versprechen eines gewaltigen, vorher nie dagewesenen **Lernerfolgs**, der zudem ohne großen persönlichen Lernaufwand zu erreichen sei: „25fach akzelerierte Lernfortschritte durch die Stimulation der ungenutzten 96 Prozent Reservekapazität an Lernvermögen“, „*supermemory*“, „*super durability*“, „angstfreies Lernen ohne Anstrengung“, „*personal growth*“ - und was dergleichen mehr das Herz begehrt (vgl. 23 ff., 210 ff. und passim). Art, Inhalt und Akzentuierung der Versprechungen variieren ein wenig, ganz ohne Versprechungen jedoch geht es nicht, ein attraktiver „höherer Zweck“ muss als Rechtfertigung her, sonst kann es keine Desuggestion geben.

Die zweite Voraussetzung hängt eng mit der ersten zusammen und besteht in der „positiven Suggestion“ einer unkritisch-vertrauensvollen, kindlich-gläubigen Erfolgserwartung (*infan-*

---

\*) Vgl. die Suggestopädie-Kontroverse in ZIELSPRACHE ENGLISCH 4/1988 ff. mit Beiträgen von VIELAU, HOLTWISCH, SCHIFFLER, ILLY; die Argumente sind noch einmal in VIELAU 1990 zusammengefasst.

*tilization*, vgl. 191 ff.); hierzu gehört auch die Ausstattung des Lerners mit einer neuen Identität und *life story* (192, 275). Nur wer sich der Suggestion völlig und vorbehaltlos öffnet, darf auf das Eintreten der versprochenen Effekte hoffen. Komplementär zur Infantilisierung der Lerngruppe wächst die Autorität der Lehrperson (*authority*, vgl. 187 ff.); nicht zufällig vergleicht LOZANOV die Rollen von Lehrer und Lerner mit denen von Arzt und Patient; wie man sehen wird, würde der Vergleich von Priester und Gläubigem noch besser passen. Vom Lehrer erwartet LOZANOV bedingungslose Gefolgschaft und Unterordnung unter die Prinzipien der Suggestopädie („*devotion to the cause of suggestopedy*“, 334); die Regeln des desuggestiv-suggestiven Prozesses seien strengstens einzuhalten und in „enthusiastischer“ Weise praktisch umzusetzen (vgl. 275 und 334). Niemanden kann diese Forderung überraschen: Denn ein ungläubiger Priester wird keine gläubige Gemeinde haben. Auch vom Lehrer wird folglich ein Lernprozess im Sinne der Ziele der Suggestopädie erwartet, ein Prozess des „Wachstums“, der „Reife“, des „*personal growth*“ (HOLTWISCH 1989).

Ist der Boden in dieser Art bereitet, so kommt es im nächsten Schritt zur Einübung eines Auslösemechanismus. Die konkrete Form dieses Auslösers ist wie gesagt nachrangig, LOZANOV selber bevorzugt die musikalisch induzierte Entspannung (*concert pseudo-passiveness*). Wichtig sind die Ergebnisse der Lernsuggestion (*inner setup*): Die Lerngruppe muss sich unter den gegebenen Bedingungen („*presence of impressive authority and considerable infantilization factors*“, vgl. 200) im inneren Zustand der Suggestionsbereitschaft befinden. Dazu muss der suggestive Akt in der Form eines **Rituals** zelebriert werden, wie man es mit ähnlicher tiefenpsychologischer Funktion nur aus religiösen Kulthandlungen kennt. Merkmale des Rituals sind eine starre Rollenverteilung, die Wahl spezifischer, sich rigide wiederholender Darbietungsformen, eine besondere Vortragstechnik („*intonation*“, „*rhythm*“, „*double-planeness*“) sowie das allgemeine Ambiente des „*concert state*“ (vgl. 193 ff.). Nicht zufällig spricht LOZANOV im Zusammenhang des desuggestiv-suggestiven Rituals von einer „*séance*“ bzw. „*session*“: Die Ritualisierung verleiht dem Geschehen eine spirituelle Aura, die die Gläubigen zusätzlich gegen ketzerische Anfechtungen immunisiert.

Überblickt man die Implikationen des heimlichen Lehrplans, der hier in aller Kürze den expliziten Ausführungen und Empfehlungen LOZANOVs nachgezeichnet wurde, so darf man behaupten, dass die Fremdbestimmung des Lernens im suggestiven Lehr- und Lernritual eine neue Qualität erreicht. Verglichen mit der suggestopädischen Séance wird im HSA-Sprachlabor mustergültig lernerorientiert gearbeitet: Der Lernende kann dort zwar auch nicht ins Programm, aber immerhin doch in den Ablauf eingreifen. In der Séance wird der Lernende völlig zum Objekt; er hat keine Möglichkeit, den rituellen Ablauf zu unterbrechen, Fragen zu stellen, sich in irgendeiner Form aktiv einzubringen. Mehr als das: im Sinne des versprochenen höheren Zwecks (Super-Lernerfolg, Super-Behalten) hat er alle Vorbehalte, alle gefühlsmäßigen Widerstände gegen die suggestive Beeinflussung, sogar seine persönliche Identität abzulegen (Infantilisierung); er muss glauben, vertrauen, hoffen, die Autorität des „wissen-den“ Lehrers bedingungslos anerkennen.

Damit wird ein raffinierter Mechanismus zur „Erklärung“ der allfälligen Misserfolge dieser Lehrmethode wirksam. Treten die versprochenen Effekte nicht ein, so war der Lerner eben noch zu „ungläubig“, zu „kritisch“ - er hat sich nicht ausreichend vorbehaltlos auf das Ritual eingelassen. Er ist folglich **selber** schuld, wenn der versprochene Effekt nicht eintritt. Einer rationalen Kritik der Methode wie der Überprüfbarkeit der Effekte werden damit von vornherein engste Grenzen gezogen: Nur der vorbehaltlos Gläubige kann den Weg des Lichts erkennen.

Suggestopäden reagieren darum ungnädig auf Kritik von außen. HOLTWISCH (1989) vertritt zum Beispiel den Standpunkt, dass es nur Suggestopäden erlaubt sei, die Suggestopädie zu kritisieren. So unbegründet diese Forderung aus wissenschaftslogischer Sicht auch sein mag - sie entspricht exakt der inneren Logik der Suggestopädie: Nur wer sich infantilisieren lässt und vorbehaltlos gläubig dem Ritual öffnet, ist „reif“ und „würdig“, die Segnungen der Methode angemessen zu verstehen. Misserfolge sind insofern nicht objektiven Mängeln der Methode oder trügerischen Versprechungen anzulasten, sondern dem subjektiven „Versagen“ des Lernalers bzw. dem „Unwissen“ und der „mangelnden Reife“ des Kritikers. Menschen ohne ausgeprägtes Selbstvertrauen geraten auf diese Weise leicht in einen Zirkel von (Über)Kompensation und fortschreitender **Abhängigkeit**: Um das Wunschziel doch noch zu erreichen, unterwerfen sie sich mehr und mehr, werden schließlich selber zu fanatischen Gefolgsleuten der „Sache“. Der psychische Mechanismus an sich ist wohlbekannt: Er entspricht bis ins Detail, sogar bis in die Wortwahl, dem heimlichen Lehrplan, mit dem religiöse Sekten ihre Gefolgschaft rekrutieren.

Ein heimlicher Lehrplan, der letztlich auf Entmündigung und Infantilisierung der Lerngruppe hinausläuft, steht im Widerspruch zu übergreifenden pädagogischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts: Selbst wenn der Zweck des *Superlearning* durch suggestopädische Methoden, durch schematischen Lerndrill und endloses Auswendiglernen unter Musikberieselung erreichbar wäre, könnte dieser Zweck die Wahl der Mittel nicht rechtfertigen. Denn der pädagogische Satz, dass der Weg das Ziel ist, gilt gerade für das Fremdsprachenlernen: Das gesteuerte Lernen kann hier nur der erste Schritt in einem potenziell lebenslangen Lernprozess sein. In der institutionellen Lernphase müssen nicht nur in sachlicher, sondern auch in motivationaler und metakognitiver Hinsicht die Grundlagen für das **selbstständige** Weiterlernen gelegt werden (vgl. BAUSCH, CHRIST, KRUMM 1993, WOLFF 1994b, zur Bibliographie MISSLER, WOLFF 1994). Der Lehrer muss daher **das Lernen lehren**, er muss bereit sein, sich selbst nach und nach im Lernprozess zurückzunehmen und potenziell überflüssig zu machen, die Fremdbestimmung des Prozesses schrittweise aufzuheben und den „inneren Lehrer“ für seine Aufgaben zu qualifizieren.

Die praktischen Implikationen einer solchen „Erziehung zur Mündigkeit“ sollen hier nur kurz angedeutet sein (siehe Kapitel 4.4.2). Voraussetzung ist ein **partnerschaftliches** Verständnis der Lehrerrolle und die Bereitschaft zum Verzicht auf einen heimlichen Lehrplan. Der Lehrplan sollte hinsichtlich der Bestimmungsfaktoren transparent sein: Die Prozessmerkmale des Unterrichts werden schrittweise selbst zum Lerngegenstand, sie werden dargestellt, begründet, in Lehr-Lern-Konferenzen ausgehandelt und als Arbeitsgrundlage vereinbart. Der Lernende soll begreifen und akzeptieren, dass man eine Fremdsprache nicht konsumieren kann, dass ihm die Fremdsprache nicht von einem „allwissenden“ Lehrer eingetrichtert werden kann, sondern dass er selber für seinen Lernerfolg verantwortlich ist, dass er sich die Sprache aktiv erarbeiten muss. Der äußere Lehrer hilft beim Finden des richtigen Weges; aber den Weg laufen muss man allein. In dem Maße, wie (zum Beispiel in Formen des offenen Unterrichts, vgl. BÖNSCH, SCHITTKO 1979) die äußere Steuerung nachlässt, übernimmt der innere Lehrer die Regie: Der Lerner erwirbt die Fähigkeit, in eigener Verantwortung auch außerhalb des institutionellen Kontextes weiterzulernen.

Selbstbestimmtes Lernen kann nicht von heute auf morgen eingeführt werden - zu groß ist die Gewöhnung an das entfremdete Lernen, zu groß auch das Bedürfnis, die Verantwortung für den Lernerfolg dem omnipotenten Lehrer zuzuweisen. Es ist für Außenstehende immer wieder

überraschend, wie bereitwillig selbst gestandene Erwachsene den Regress in schulisch-infantile Verhaltensformen vollziehen, sobald sich eine Klassentür hinter ihnen schließt. Dagegen reagieren viele Lerner auf die „Zumutung“, den Lernweg eigenverantwortlich zu bestimmen, zunächst mit Unmut, Ratlosigkeit und Entzugserscheinungen. Sehr wichtig ist darum auch hier das Prinzip der kleinen Schritte, der mittleren Erreichbarkeit der jeweiligen Zwischenziele. Der einzelne Lerner findet eine Stütze in der Lerngruppe, sofern die Gruppenbildung konstruktiv verläuft und ein positives und anregendes Lernklima entsteht. Dennoch kann es unter Umständen recht lange dauern, bis eine Lerngruppe zum aktiven Lernen bereit ist, bis sie Initiative entfaltet und Verantwortung akzeptiert, bis sie dem Lehrer locker und selbstbewusst als gleichrangiger Partner begegnet, bis sie den Ausweg aus dem Teufelskreis der erworbenen Unmündigkeit gefunden hat; aber zu diesem Weg gibt es keine pädagogisch sinnvolle Alternative.

## 4. Wie lehrt man fremde Sprachen?

Es gibt keine universal richtige Methode für den Fremdsprachenunterricht. Die Wahl der Methode hängt in der Praxis von vielen Gesichtspunkten ab; die optimale Passung des Lehrplans muss jeweils neu nach einer Beurteilung der verschiedenen Einflussfaktoren gefunden werden. In erster Linie ist die Methodik vom Lerner abhängig; unter den Rahmenbedingungen einer typischen Unterrichtssituation also von den Zielen und Voraussetzungen der **Lerngruppe**. Der äußere Lehrplan ist auf die Erfordernisse des inneren Lehrplans der Lerngruppe abzustimmen; denn nicht der äußere Lehrplan, sondern der innere Lehrplan produziert den Lerneffekt. Lernen beruht letztlich nicht darauf, was der Lehrer tut, sondern darauf, was der Lerner tut.

Wenn der innere Lehrplan im Alleingang zu befriedigenden Ergebnissen führt, sind Lehrer, Lehrplan und Unterrichtsmethodik überflüssig: Der Lerner ist autonom lernfähig. Bei komplexen Lernprozessen (oder individuell ungünstigen Lernvoraussetzungen) zeigt sich jedoch häufig, dass das autonome Lernen zunächst noch zu keinen brauchbaren Resultaten führt. Der Lerner ist in diesem Fall auf seine heuristischen Fähigkeiten in einem langwierigen und mühsamen Annäherungsprozess angewiesen (Selbstregulation) - oder auf geeignete Hilfen von außen. Je ungünstiger die Lernsituation, je schwieriger das Lernproblem, je geringer die individuellen Lernvoraussetzungen, desto wichtiger ist die Anleitung und Hilfestellung von außen. Dabei erzeugt der äußere Lehrplan nicht direkt einen Lerneffekt, sondern er wirkt **mittelbar** - indem er dem Lerner hilft, einen brauchbaren Lernweg zu entdecken, ihn auf das Lernproblem anzuwenden und schrittweise zu optimieren.

Die vorliegende Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts geht von den folgenden Annahmen aus. Die Lerngruppe ist **leistungsheterogen** zusammengesetzt: Vom Lernerotyp her überwiegen „Spracherlerner“, es gibt einige wenige „Spracherwerber“ in der Gruppe

und eine größere Zahl an „Lernungewohnten“. Eine solche Zusammensetzung der Fähigkeitsprofile ist typisch für wenig vorselektierte Lerngruppen, wie man sie in der Erwachsenenbildung oder im deutschen Schulwesen in der Grundschule, der Orientierungsstufe und in manchen Gesamtschulen antrifft. Der Unterricht orientiert sich an kommunikativen Lernzielen, das Lehrmaterial und die Medien sind institutionell vorgegeben. Der Unterricht wird in extensiver Form mit relativ geringen Stundenzahlen (zwei bis sechs Wochenstunden) erteilt; es gibt keinen lebenspraktischen Erwerbskontext außerhalb des Unterrichts (wie es der Fall wäre, wenn Deutsch als Zweitsprache zugleich im Unterricht und außerhalb gelernt wird).

Wenn in einer solchen Lernkonstellation potenziell alle vom Unterricht profitieren sollen, so wird sich die Wahl der Methode am schwächsten Glied orientieren müssen; zur Förderung der Schnelleren wären im Additum geeignete binnendifferenzierende Maßnahmen zu planen (vgl. Kap. 4.4.4). Die vorrangige Ausrichtung der Methodik auf die Bedürfnisse der schwächeren Lerner impliziert bestimmte makro-methodische Entscheidungen für das Unterrichtskonzept. Schaubild 11 zeigt die drei großen Entscheidungsfelder des äußeren Lehrplans (Input, Intake, Output) sowie, gleichsam quer dazu, einen heimlichen Lehrplan, der die Interaktionsprozesse steuert und Einfluss auf das affektive und metakognitive Lernen nimmt.

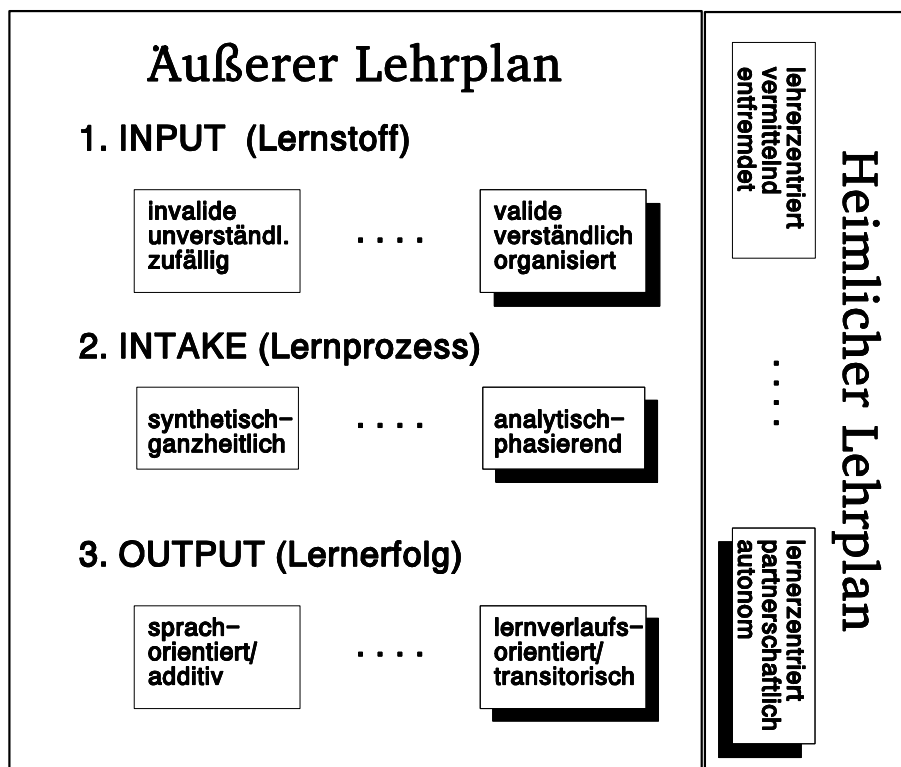


Schaubild 11: Makromethodische Merkmale der kommunikativen Methodik im Fremdsprachenunterricht für leistungsheterogene Lerngruppen

In jedem dieser Entscheidungsfelder gibt es ein Spektrum möglicher Handlungsoptionen, deren Endpunkte jeweils im Schaubild angedeutet sind. Die makromethodischen Merkmale, die die Basismethode für schwächere Lerner kennzeichnen, sind besonders hervorgehoben

(schattiert). Sie sollen im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst werden; für Einzelheiten der Begründungszusammenhänge verweise ich auf die didaktisch-methodische Analyse (Kapitel 3.5.2).

Für die Auswahl des Lernstoffs gilt, dass der **Input** für die Lerngruppe in hinreichendem Maße ökologisch valide (W+1), verständlich (I+1) und lernerorientiert (L+1) zu sein hat. Während ein starker Lerner auch auf der Basis eines weniger gut aufbereiteten Input noch Lernfortschritte erzielen kann, ist ein schwächerer Lerner auf eine durchdachte Stoffauswahl angewiesen - zumal unter den künstlichen Rahmenbedingungen und zeitlichen Beschränkungen der Unterrichtssituation. Von einem ungefiltert-authentischen Input profitiert der durchschnittliche Spracherlerner oder Lernungewohnte etwa so viel wie ein Asylbewerber, der sich zwecks Erlernung der deutschen Sprache in eine Germanistikvorlesung verirrt.

Um bei schwächeren Lernern eine Überlastung der kognitiven Ressourcen durch zu komplexe, ganzheitlich-synthetische Aufgabenstellungen zu vermeiden, ist der Lernprozess (**Intake**) in einzelne Lernphasen und Lernschritte mittlerer Erreichbarkeit zu gliedern; die Sprachsynthese in realitätsnahen Anwendungen steht am Ende einer Lernsequenz, nicht am Anfang, ist Ergebnis des Lernprozesses, nicht dessen Ausgangspunkt. Die einzelnen Schritte dieser Lernsequenzen können vom Lerner zunächst nicht autonom bewältigt werden; gut geplante Lernhilfen sind daher unverzichtbar.

Beim Fremdsprachenlernen unter künstlichen Bedingungen sind rasche Lernerfolge schon deshalb nicht zu erwarten, weil über den inneren Lehrplan, nach dem der Lernende seine Lerner Sprache konstruiert, noch viel zu wenig bekannt ist. Ob der äußere Lehrplan sinnvoll auf die Erfordernisse des inneren Lehrplans bezogen ist, bleibt daher unbestimmt. Entsprechend kann der Maßstab zur Beurteilung des **Output** nicht einseitig aus dem äußeren Lehrplan abgeleitet werden: Längst nicht alles, was zu einem gegebenen Zeitpunkt gelehrt werden kann, kann nach der Logik des inneren Lehrplans gleich auch von jedem Lerner erlernt werden. Die Erfolgskontrolle muss daher akzeptieren, dass es schwere und leichte Lerngegenstände gibt, dass Lernprozesse typischerweise nicht linear, sondern in Etappen und Schüben ablaufen, dass die Bildung von Wissensinseln und Wissenstälern etwas völlig Normales ist. Eine in diesem Sinne verlaufsorientierte Lernkontrolle ist besonders bei der Arbeit mit schwächeren Lernern wichtig; ein mechanisch von außen gesetzter Maßstab kann hier viel Schaden anrichten.

Die kommunikative Methodik verzichtet auf einen **heimlichen Lehrplan** (nicht jedoch auf die Beeinflussung der affektiven Lerndimension, vgl. Kap. 4.4.2), da die Lerngruppe vorrangig zum selbstständigen Lernen befähigt werden soll: Autonom handlungsfähig ist nur der, der den Prozess versteht, der ihn selbstständig steuern und kontrollieren kann und der eine positive Einstellung zum Lernen gefunden hat. Gerade für schwächere Lerner ist die metakognitive Lerndimension wichtig, da hier vermehrt Defizite zu erwarten sind. Von einem lehrerzentrierten Unterricht, der wenig zur Förderung von Mündigkeit und Selbständigkeit tut, profitieren auf längere Sicht nur die ohnehin leistungsstarken und motivierten Lerner. Wer als Lehrender also eine weniger leistungsfähige und nur durchschnittlich interessierte Lerngruppe vor sich hat, muss bereit sein, Lernziele und Lernwege auszuhandeln, Überzeugungsarbeit zu leisten und ständig nach Übergängen zu offenen und lernerbestimmten Lernformen zu suchen.

Entsprechend solcher Vorgaben wird im Folgenden eine **Basismethodik** dargestellt: ein

modellhaft auf verschiedene Lernfelder und Unterrichtssituationen übertragbares Unterrichtskonzept, das sich an den Bedürfnissen von leistungsheterogenen Lerngruppen orientiert. Bezugspunkt der Basismethode ist nicht eine bestimmte Unterrichtseinheit (Zeiteinheit), sondern eine **Lernsequenz**, d.h. ein Lernabschnitt, in dem ein didaktisch vorgegebenes (Teil-)Lehrziel in eine begründete Abfolge von Lehr- und Lernschritten umgesetzt wird. Eine solche Lernsequenz kann wenige Minuten dauern, aber auch mehrere Unterrichtsstunden umfassen. Typische Verlaufsmerkmale des Unterrichts und des Unterrichtens, zeitliche, stoffliche und institutionelle Vorgaben sowie im engeren Sinne didaktische Fragen bleiben hier ausgeklammert - unter Verweis auf einschlägige Handbücher des Fremdsprachenunterrichts (für die Schule etwa BAUSCH et al. 2003, für die Erwachsenenbildung VIELAU 2001).

#### 4.1 Lehr- und Lernphasen

In der neueren fachdidaktischen Diskussion sind, angeregt bereits durch ZIMMERMANN: „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht“ (1969), die Vor- und Nachteile diverser Phasenmodelle ausgiebig diskutiert worden. Einzelheiten der Problemgeschichte sollen hier nicht interessieren, zumal die vorgeschlagenen Modelle im Prinzip sehr ähnlich sind: Die Lernsequenz wird in Teilprozesse gegliedert, die wiederum aus einer bestimmten Zahl von Lernschritten mittlerer Schwierigkeit bestehen; die Lehr- und Lernphasen greifen minizyklisch ineinander und ergänzen sich sinngemäß zu einer Lernsequenz. Jeder Lernsequenz entspricht ein (Teil)Lehrziel des (äußeren) Lehrplans. Während die Lernsequenz also durch eine kommunikative Zielsetzung bestimmt ist, gilt dieses nicht in gleicher Weise für jeden der Lernschritte: Abhängig von ihrer spezifischen Funktion im Rahmen der Lernsequenz können die einzelnen Schritte verschieden akzentuiert sein - zum Beispiel auch sprachanalytischen oder kommunikationsvorbereitenden Charakter haben.

Häufig werden Begriffe wie „Präsentation“, „Bewusstmachung“, „Übung“, „Transfer“ und „Sprachanwendung“ zur Kennzeichnung der Lehr- und Lernphasen gebraucht. Schon die Wahl solcher Begriffe signalisiert jedoch, dass die Phasenmodelle eher aus der Perspektive des Lehrers bzw. der Stoffvermittlung konzipiert sind. Vor einer Festlegung auf solche oder ähnliche Fachbegriffe soll der Lernprozess hier mehr aus der Sicht des Lerners analysiert und vom Ablauf der Lernschritte her genauer beschrieben werden. Da es zunächst nur um das Verständnis eines Prinzips geht („Lernen durch aktives Konstruieren“), genügt ein einfaches, nichtsprachliches Beispiel:

*Der Reisende R kommt am Hauptbahnhof von Frankfurt/Main an und möchte die U-Bahn benutzen, um zu seinem Bestimmungsort zu gelangen. Sein Geschäftspartner hat ihm die passende U-Bahn-Linie und den Namen der Zielhaltestelle mitgeteilt; ansonsten ist er zwar schon anderenorts mit U-Bahnen gefahren, die Besonderheiten des hiesigen U-Bahn-Netzes sind ihm unbekannt.*

Der Reisende verfügt also über ein entsprechendes Wissensrezept (er kennt andere U-Bahn-Systeme), nicht jedoch über die Retuschen (die ortsüblichen Regelungen). Er weiß, dass er Lösungen für eine Reihe typischer Teilprobleme finden muss, wenn er sein Ziel auf diesem Wege erreichen will:

- (Schritt A) Wo befindet sich die nächstgelegene U-Bahn-Haltestelle?
- (Schritt B) Wo befindet sich die Zielhaltestelle? Welche Linie und welche Fahrtrichtung muss ich wählen? Muss ich umsteigen?

- (Schritt C) Wie komme ich an eine Fahrkarte? Gibt es unterschiedliche Zahlzonen?
  - (Schritt D) Welches ist der richtige Bahnsteig? Wie komme ich dorthin?
  - (Schritt E) An der wievielten Haltestelle muss ich aussteigen?
- (...)

In abstrahierender Form kann man einen solchen Lernprozess als Ablaufdiagramm mit mehreren Lernschritten darstellen (Schaubild 12):

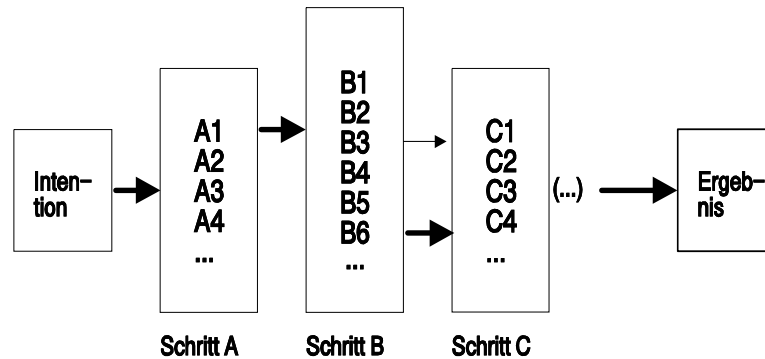


Schaubild 12: Der Prozess der Wissenskonstruktion

Jedes Problem muss einzeln gelöst werden; die Problemlösung wiederum bestimmt den Ausgangspunkt für den nächsten Schritt. Jedem Lernschritt entspricht eine Unbestimmtheitsstelle im Handlungsplan, wobei es häufig verschiedene Möglichkeiten (A1, A2, A3 usw.) gibt, zu einer Lösung zu kommen (Spektrum der Handlungsoptionen). Für die Lösung des ersten Teilproblems beispielsweise wird R auf sein Wissensrezept zurückgreifen („*Es kann eigentlich nicht weit sein bis zur U-Bahn; ich muss nach Hinweisschildern Ausschau halten; meistens sind das blaue Schilder mit einem weißen U.*“); bestätigt sich diese Vermutung (*top-down-Hypothese*), so wird er die Hinweisschilder entsprechend auswerten (*bottom-up-Hypothese*) und wenig Mühe haben, die Haltestelle zu finden. Erweist sich die Arbeitshypothese A1 als unzutreffend (er findet kein Hinweisschild, vielleicht, weil die Farbgebung anders ist als erwartet), so muss er sich für eine andere Option entscheiden, zum Beispiel jemanden fragen. Um das Teilziel trotz des anfänglichen Misserfolgs zu erreichen (Verlaufskontrolle), wird er eine neue Arbeitshypothese bilden und diese testen. In ähnlicher Weise verfährt er an den folgenden Entscheidungspunkten.

Indem der Reisende die anfallenden Probleme schrittweise auf die eine oder andere Art abarbeitet, bildet er **neues Wissen**; er retuschiert das bestehende Wissensrezept, indem er aus dem Spektrum der Optionen die erfolgversprechenden Lösungen herausfiltert (im Schaubild also beispielsweise die Optionen A3, B2, C4 / C1 usw.). Ein solcher Konstruktionsprozess nimmt eine gewisse Zeit in Anspruch, selbst wenn man unterstellt, dass R ein erfahrener Reisender ist. R kann sich auf eine sehr zuverlässige und vollständige Handlungsorientierung stützen und weiß genau, was er in welcher Reihenfolge tun muss; er ist autonom lernfähig. Der Asylbewerber P, der noch nie in seinem Leben mit einer U-Bahn gefahren ist (und entsprechend kein U-Bahn-Rezept inferieren kann), wird dagegen ohne äußere Hilfe kaum ans Ziel gelangen: Ihm fehlt eine passende Orientierungsgrundlage.

Die Schwierigkeit der einzelnen Lernschritte ist sehr verschieden. Den ersten Schritt wird der Reisende R eher beiläufig abhaken, Schritt B wird schon einiges an Aufmerksamkeit verlangen, Schritt C setzt bewusste Denkopoperationen voraus: Der Reisende überfliegt die Gebrauchsanweisung des Fahrkartenautomaten und handelt gemäß den Anweisungen. Um die Gebrauchsanleitung zu verstehen, muss er einige **Fachbegriffe** kennen (Fahrzone, Fahrtrichtung, Umsteigen, Verfall der Gültigkeit, Fahrkartenkontrolle ...). R begegnet hier einem Paradox, das die Diskussion um das bewusste Lernen immer begleitet: Um ein schwieriges Lernproblem lösen zu können, benötigt man oft verbale Information von dritter Seite - und fügt damit dem Ausgangsproblem statt der Lösung eine Reihe neuer und andersartiger Probleme hinzu (Erlernung einer Beschreibungssprache/ Terminologie, Verstehen und Umsetzen verbaler Erklärungen). Dennoch ist die verbale Information im konkreten Fall für R eine wichtige Hilfe: Die geschickte und knappe Formulierung, die er hier am Automaten vorfindet, erlaubt ihm ein gezieltes und kontrolliertes Handeln, das bloßem Ausprobieren weit überlegen ist.

Die Frage, ob die verbale Information notwendig ist und ob sie hilfreich ist, muss also im konkreten Fall entschieden werden: Der Erklärungsbedarf hängt ab vom Grad der Unbestimmtheit eines Problems, seiner Schwierigkeit aus der Sicht des Lernsubjekts und dem Vorwissen. Je größer das Wissen in einem Lernfeld ist, desto schneller und einfacher kann neues Wissen in diesem Lernfeld erworben und in das vorhandene Wissen integriert werden. Andererseits wächst der Grad der Unbestimmtheit mit zunehmender Komplexität eines Lernfeldes. Der Grad der Komplexität einer Lernhandlung bestimmt sich durch die Zahl der Lernschritte bzw. Unbestimmtheitsstellen (A, B, C, D usw.), durch die jeweilige Breite des Optionenspektrums (A1, A2, A3, A4 usw.) sowie durch die Anzahl der erforderlichen Paralleloperationen in den Entscheidungspunkten (zugleich C1 und C4).

Eine verbale Erklärung ist überflüssig dort, wo ein einfacher Hinweispfleil eine ausreichende Orientierung erlaubt (Schritt A/ geringe Problemtiefe). Hilfreich ist eine Erklärung, bei der Aufwand und Nutzen aus subjektiver Sicht in einem günstigen Verhältnis stehen. Die Problemtiefe bei Schritt C legt Erklärungsbedarf nahe; die kurze Bedienungsanleitung am Fahrkartenautomat ist dem Reisenden daher eine sinnvolle Handlungshilfe. Hingegen wäre eine seitenlange, mit Fachbegriffen gespickte Darstellung des Systems des öffentlichen Nahverkehrs in Frankfurt in dieser Situation wenig nützlich.

Zurück zum Beispiel. Nachdem R bei seinem Geschäftspartner angekommen ist und seinen Termin wahrgenommen hat, benutzt er wiederum die U-Bahn, um zu seinem Hotel zu gelangen. Obwohl er eine andere Strecke fährt, geht alles beim zweiten Mal viel schneller und einfacher. Denn während er es bei der ersten Fahrt noch mit einem hohen Maß an Unbestimmtheit zu tun hatte (Vorrang der *bottom-up*-Prozesse), kann er sich nun vermehrt auf den Abruf des vorher konstruierten Wissens stützen (Vorrang der *top-down*-Prozesse). Nur wenn **Fehler** auftreten oder ein unerwartetes Ereignis eintritt (etwa ein neuer Fahrpreis, da die Fahrzeit jetzt außerhalb der Spitzenzeit liegt), wird er sein Wissensrezept durch die Aufnahme neuer Information noch ein wenig modifizieren und ergänzen.

Bei der dritten Fahrt kann er nebenbei die Zeitung lesen: Das Handlungsrezept ist fast schon zur **Routine** geworden; es ist erfolgreich, ausreichend optimiert (Ergebniskontrolle) und beansprucht daher die kognitiven Ressourcen nicht mehr in nennenswerter Weise. Dabei ist unerheblich, ob er die gleiche Strecke schon einmal gefahren ist: Das Handlungsrezept ist im Rahmen der Regelungen dieses U-Bahn-Netzes beliebig **übertragbar**.

Dieser Lernerfolg ist nicht selbstverständlich. Der Reisende erwirbt handlungspraktisch akzentuiertes, übertragbares Wissen, weil er sein Wissen ausgehend von den persönlichen Lernvoraussetzungen **aktiv konstruiert** und praktisch einübt (*learning by doing*). Lernsituationen, die von anderen Ausgangsbedingungen ausgehen oder einem anderen Lernmodus folgen, führen zu deutlich verschiedenen Ergebnissen.

In der ersten dieser alternativen Lernsituationen nehmen wir an, der Gastgeber hätte seinen Geschäftspartner am Bahnhof erwartet und betätigt sich nun als Fremdenführer; beide gehen munter plaudernd gemeinsam zur U-Bahn (Ablenkung der Aufmerksamkeit / Überlastung der kognitiven Ressourcen!) und fahren die gleiche Strecke zum gleichen Ziel. Obwohl also Weg und Ziel übereinstimmen, wird sich das Wissen, das der Reisende auf diese Art erwirbt, erheblich unterscheiden; vielleicht ist ihm das eine oder andere trotz der Ablenkung aufgefallen (*learning by observation*), wahrscheinlich muss er jedoch bei der anschließenden Fahrt zum Hotel mit seinem persönlichen Lernprozess noch einmal ziemlich von vorne beginnen.

Noch weniger würde vermutlich der reiseunerfahrene Asylbewerber in der entsprechenden Situation profitieren: Da er die Unbestimmtheitsstellen im Prozess nicht wahrnimmt, weder Probleme noch Lösungsoptionen „sieht“, ist er am Ende des Weges praktisch so klug wie am Anfang: Mit gutem Gedächtnis könnte er allenfalls eine mehr oder weniger genaue Imitation des Handlungsablaufs zustande bringen. Sein Wissen wäre nicht übertragbar; jeder Fehler und jede Ungenauigkeit würde zur völligen Desorientierung führen, da eine aktive prozessuale Feinsteuerung und Verlaufskontrolle nicht einmal in Ansätzen existiert.

Ist also der Gebrauch von Wissen ohne eine vorausgehende Phase der Wissenskonstruktion nicht möglich, so bliebe, umgekehrt betrachtet, das konstruierte Wissen ohne eine anschließende Phase des Wissensgebrauchs in analogen Anwendungen ebenfalls defizitär: Benutzt der Reisende für die zweite und alle weiteren Fahrten ein Taxi, so würden ihm wesentliche Aspekte der ursprünglichen Lernsequenz entgehen (Wissensabruf, Verlaufsoptimierung, Flüssigkeit in der Verknüpfung der Teilhandlungen, Übertragbarkeit). Entsprechend unbefriedigend bliebe das Lernergebnis.

Das Beispiel des U-Bahn-Reisenden erlaubt Verallgemeinerungen über die **Phasen** im Verlauf humanspezifischer Lernprozesse. Danach sind zunächst zwei große Phasen einer Lernsequenz zu unterscheiden: eine Phase, in der die **Konstruktion** von Wissen im Vordergrund steht, und eine zweite, in der der **Gebrauch** des konstruierten Wissens gelernt wird. Schaubild 13 zeigt den lernpsychologischen Akzent der Konstruktionsphase:

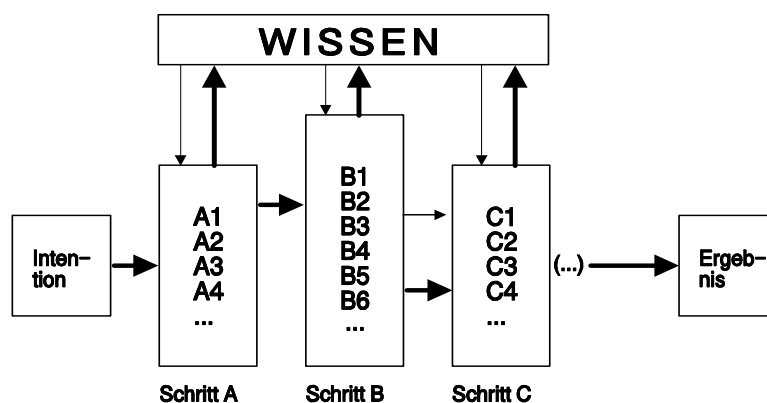


Schaubild 13:  
Die Konstruktionsphase

Die Lernhandlung zielt darauf, die Unbestimmtheit in den Entscheidungspunkten abzubauen und in schrittweiser Abarbeitung der Probleme ein erfolgversprechendes Handlungsrezept zu konstruieren; solange ein solches Rezept noch nicht existiert, haben die *bottom-up*-Prozesse Vorrang (dicke Pfeile im Schaubild: Aufnahme/ Verarbeitung/ Integration von subjektiv neuer Information). Bestehendes Wissen kann diesen Konstruktionsprozess fördern - und zwar auf der **ideationalen** Ebene (Rückgriff auf Inhaltswissen, hier auf das „U-Bahn-Wissen“ des Reisenden), auf der **operativen** Ebene (Rückgriff auf Handlungswissen, hier auf bestimmte prozessuale Strategien) und auf der **affektiven** Ebene (Rückgriff auf bestehende Einstellungen, hier auf eine positive und erfolgsorientierte Motivationslage).

Ist auf diese Art eine Arbeitshypothese entstanden, so kann der Lernende zur zweiten Phase übergehen: zum Gebrauch dieses Wissensrezeptes in analogen Handlungszusammenhängen. Schaubild 14 zeigt den lernpsychologischen Akzent der Anwendungsphase:

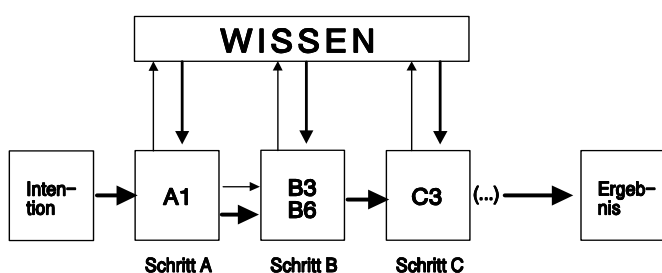


Schaubild 14: Die Anwendungsphase (Gebrauch von Wissen)

In der Anwendungsphase rücken **Abruf** (dicke Pfeile im Schaubild) und **Gebrauch** des konstruierten Wissens und damit die *top-down*-Verarbeitung in den Vordergrund: Die einzelnen Schritte des Handlungsrezeptes werden nun direkt und in verkürzter, optimierter Form durchlaufen: reduziert auf die jeweils kürzeste erfolgversprechende Handlungsoption. Während die Phase der Wissenskonstruktion je nach Schwierigkeit der einzelnen Operationen die Aufmerksamkeit des Lernenden stark beansprucht, unter Umständen längere Zeit dauern kann und vor allem dazu dient, überhaupt erst eine erfolgversprechende Handlungsgrundlage zu finden, werden in der Anwendungsphase Gesichtspunkte wie Flüssigkeit, Ökonomie und Übertragbarkeit wichtig: Der Reisende verzichtet bei den Teilhandlungen nun mehr und mehr auf aktive Suchoperationen und den Gebrauch von Handlungshilfen; so wird er die Bedienungsanleitung des Fahrkartenautomaten höchstens dann noch lesen, wenn er einen Fehler registriert oder etwas Unerwartetes eintritt. Erweist sich das Handlungsrezept in analogen Anwendungen als erfolgreich und kann es flüssig gebraucht werden, so beansprucht es die Aufmerksamkeit nur mehr in geringem Maße; der Handlungsinhalt (das Reiseziel) rückt in den Vordergrund, das Handlungsrezept wird **unbewusst** gehandhabt.

Konstruktionsphase und Anwendungsphase ergänzen sich also als notwendige und sich wechselseitig bedingende Komponenten des inneren Lehrplans; sie sind in ihrer Reihenfolge nicht austauschbar, und man kann weder die Konstruktionsphase noch die Anwendungsphase überspringen. Die bloße Beobachtung oder Nachahmung des richtigen Endverhaltens führt nicht zur Ausbildung von transferierbarem Handlungswissen: Ein äußerer Lehrplan, der die Konstruktionsphase ausklammert oder nicht sinnvoll gestaltet, wird daher zu keinen brauchbaren Ergebnissen führen (sofern der Lerner nicht von sich aus in der Lage ist, auf intuitivem Wege zu entsprechenden Lösungen zu gelangen).

Jeder Lernprozess bedarf der Steuerung und **Kontrolle** durch eine (interne oder externe) metakognitive Instanz. Im Idealfall übt der Lerner, wie im Beispiel der Reisende, diese Kontrolle selber aus: R weiß genau, was er erreichen will; er kennt die wichtigen Verlaufsmerkmale des Prozesses, weiß um Probleme und Lösungsstrategien (Orientierung); und er verfügt über Maßstäbe zur Beurteilung des Lernfortschritts (Verlaufs- und Ergebniskontrolle). Ist der innere Lehrer für seine Aufgaben weniger gut gerüstet (Situation des Asylbewerbers), so ist die Chance, dass ein autonomer Lernprozess Erfolg haben kann, entsprechend geringer; ungesteuertes „Herumprobieren“ nach der Logik der Ratte im Labyrinth führt bei komplexen, vielschrittigen Lernhandlungen unter realitätsnahen Bedingungen kaum zu Erfolgen. Soll unter solchen Voraussetzungen dennoch gelernt werden, so sind geplante Steuerungsimpulse, Handlungshilfen und Kontrollhinweise eines äußeren Lehrers erforderlich.

Entsprechend der hier skizzierten lerntheoretischen Position umfasst die folgende Darstellung der Basismethode drei große Abschnitte: **Konstruktion**, **Gebrauch** und **Kontrolle** der Lernaltersprache.

## 4.2 Die Konstruktion der Lernaltersprache

Bevor von einem bestimmten sprachlichen Wissen in realitätsnahen Formen Gebrauch gemacht werden kann, müssen die entsprechenden Wissensbestandteile also zunächst konstruiert und abrufbereit im Wissen verankert werden. Den Konstruktionsprozess untergliedere ich in drei Abschnitte: Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Integration (vgl. ZIMMERMANN 1969, VIELAU 1979a). Die Darstellung ist hier sequenzieller als die Lernwirklichkeit, in der sich solche Phasen überlappen und durchdringen können.

### 4.2.1 Sprachaufnahme

In der Sprachaufnahme nimmt der Lernende neuen Lernstoff auf: Er identifiziert die sprachlichen Zeichen in ihrem Verwendungskontext, ordnet ihnen versuchsweise eine Interpretation zu, bildet erste Fertigkeiten bezüglich der Nachahmung des Klangeindrucks und der Zuordnung eines Schriftbildes. Im Ergebnis der Sprachaufnahme verfügt der Lernende über bestimmte **Anfangshypothesen** über den Lernstoff: Er ist beispielsweise in der Lage, neue Wörter auszusprechen, ihnen eine vorläufige Bedeutung zuzuordnen, Klangbild und Schriftbild in Beziehung zu setzen. Im Mittelpunkt der Sprachaufnahme steht die Rezeption der **Sprachoberfläche**. Die Fähigkeit, diese Oberfläche ansatzweise zu handhaben, bildet den Ausgangspunkt für die anschließende Lernphase, die Sprachverarbeitung. In der Sprachverarbeitungsphase werden die Ausgangshypothesen problembezogen elaboriert; d.h. hier findet eine erste **Tiefenverarbeitung** des Lernstoffs statt.

Die Sprachaufnahme soll im Folgenden anhand einer typischen Lernsequenz aus dem Anfangsunterricht zunächst exemplarisch dargestellt und anschließend schrittweise analysiert werden. Das Beispiel stammt aus einem älteren Lehrbuch für Erwachsene und ist beliebig austauschbar. Es stellt nicht **die** Präsentationstechnik vor, sondern **eine** der vielen unterrichtspraktischen Möglichkeiten. Die Reihenfolge und die Anzahl der Lernschritte während der Sprachaufnahme können (und sollen) abhängig von Lerngegenstand und dem Stand der Lerngruppe variieren, ein starrer Schematismus ist zu vermeiden.

### Beispiel:

Quizmaster: Hello. And welcome to 'The London Quiz'.

Member: Hello.

Quizmaster: Now listen. (... Geräusch ...) There's a girl. What's she doing?

1st Member: I don't know.

Quizmaster: Well, where is she?

2nd Member: She's in the bathroom.

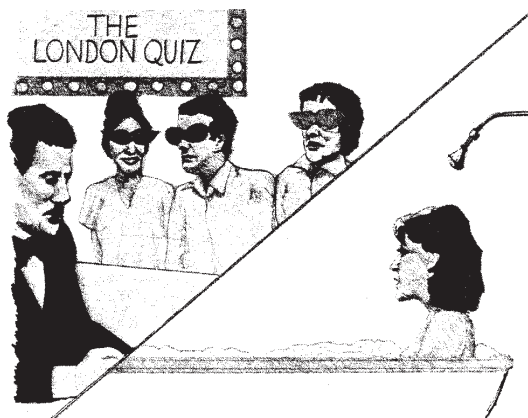
Quizmaster: Yes, she is. But what is she doing?

2nd Member: She's having a shower.

Quizmaster: No, she isn't. She isn't having a shower.

3rd Member: She's having a bath.

Quizmaster: Yes. That's right. She's having a bath. (...)



Quelle: Follow Me B1: 37

Der Text nimmt in ironischer Brechung ein im deutschen wie im britischen Fernsehen bekanntes und beliebtes Programm aufs Korn: ein Ratespiel, bei dem die Zuschauer, nicht aber das Rateteam, die Lösung des Rätsels kennen. Für die Lerngruppe, leicht fortgeschrittene Anfänger, sind etwa sieben Wörter in diesem Text neu; als zentrales Lernproblem wird das *present progressive* eingeführt. Eine typische Lernsequenz zur Aufnahme des Textes könnte in Anlehnung an die Vorschläge im Lehrerhandbuch die folgenden Schritte vorsehen:

- **Schritt 1: Hinführung.** Die Lerngruppe wird anhand des Bildes durch einfache Fragen und Antworten sowie durch Bildbeschreibung und punktuelle Übersetzungen „vom Lehrer her“ auf die Situation und den Handlungsrahmen eingestimmt; einige Schlüsselwörter für das Textverstehen sowie die Struktur (*she is having a bath*) werden auf diese Weise auditiv vorentlastet, nachgesprochen und visuell fixiert (Tafelanschrieb). Bezugspunkt ist das Bild im Lehrbuch (der Text wird abgedeckt) oder, besser noch, das per Tageslichtschreiber projizierte Bild (Bücher geschlossen). Am Ende dieses ersten, kurzen Lernschrittes steht eine einfache Höraufgabe (z.B.: *Is she having a shower?*); die Aufgabenstellung dient der Lenkung der Aufmerksamkeit auf den folgenden Lernschritt.
- **Schritt 2: Hören/ Globalverstehen.** Der Text wird bei geschlossenen Büchern per Tonträger vorgespielt (auf Wunsch mehrfach); dann wird die Lösung der Höraufgabe abgefragt. Die Antwort - (*No, she isn't;*) *she's having a bath* - wurde anschaulich und auditiv vorentlastet und muss nicht produziert, sondern nur reproduziert werden.
- **Schritt 3: Hören/ Dekodieren (Detailverstehen).** Anschließend spricht der Lehrende noch einmal schrittweise vor und gibt Verstehenshilfen (einsprachig oder im Bedarfsfall auch zweisprachig); die Lerngruppe kann (auch auf Deutsch) um Wiederholung bitten und Verstehensfragen stellen; die Bücher bleiben geschlossen (kein Schriftbild).
- **Schritt 4: Nachsprechen (Aussprache).** Der Lehrende spricht den Text in kurzen Sinnabschnitten vor und lässt im Chor und einzeln nachsprechen (Echosprechen). Sätze mit schwieriger Intonation baut er ggf. auch durch *backchaining* auf: *doing // she doing // what's she doing // but what's she doing? ...* (gesprochen mit *falling intonation*). Auch hier sind die Bücher noch geschlossen; die volle Aufmerksamkeit richtet sich auf die Nachbildung des auditiven Wahrnehmungsinhaltes.

- **Schritt 5: Mitlesen (Verbindung von Lautbild und Schriftbild).** Nun werden die Bücher geöffnet. Der Text wird noch einmal abschnittsweise vom Tonträger aus präsentiert, im Buch still mitgelesen und in den Sprechpausen still nachgesprochen (subvokales Artikulieren).
- **Schritt 6: Vorlesen (Reproduzieren des Lautbilds vom Schriftbild her).** Der Text wird zunächst in simultaner Partnerarbeit „eingelesen“ (der Kursleiter wechselt von Gruppe zu Gruppe und hilft bei Bedarf); dann zur Kontrolle von einigen im Plenum vorgetragen; korrigiert werden vorerst nur grobe Aussprachefehler.
- **Schritt 7: Lückendiktat (Reproduzieren des Schriftbilds vom Klangbild her).** Die neuen Wörter werden in Form eines Lückendiktats vom Kursleiter diktiert und aufgeschrieben; die Ergebnisse werden in Partnerarbeit mit dem Lehrbuchtext verglichen.
- **Schritt 8: Problemaufnahme.** Der letzte Schritt der Aufnahmephase leitet über zur Verarbeitungsphase; durch geeignete Arbeitsanweisungen wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ausgewählte Lernprobleme gelenkt, die anschließend tiefergehend zu bearbeiten sein werden.

Die sprachliche Kommunikation, die hier Gegenstand der Übungssequenz ist, hat die Form eines Textes. Ein **Text** wird durch Kommunikationsabsichten definiert, nicht durch eine bestimmte Gestalt oder Länge: Er kann kurz sein, womöglich nur aus einem Wort bestehen, und er kann viele Seiten lang sein. Ein Text wird über die Sinnesorgane aufgenommen. Sinnlich wahrnehmbar sind die physikalischen Erscheinungsformen der Zeichen, d.h. eine Abfolge von Lauten oder Schriftzeichen (Zeichenträgern), sowie textbegleitende Informationen zum Zeichengebrauch. Der kompetente Sprecher ordnet dem Input, soweit er die Information nicht schon im Ultrakurzzeitgedächtnis als unwichtig einordnet und ausfiltert, eine Interpretation zu. Seine Interpretation beruht auf einer hochgradig automatisierten Zusammenfassung von drei Teilhandlungen; sie ist „trilateral motiviert“ (VIELAU 1983), da sie Informationen auf der Ausdrucks-, der Inhalts- und der Gebrauchsebene des Zeichenprozesses fast simultan verarbeitet und koordiniert.

Der Sprachenlerner kann nicht in gleichem Maße wie der kompetente Sprecher auf gespeichertes Wissen zugreifen. Seine Schwierigkeiten beginnen auf der Ausdrucksebene, bei der Zeichenerkennung, setzen sich fort auf der Inhaltsebene, bei der Dekodierung der Zeichen, und enden auf der Gebrauchsebene, beim Einbezug des Handlungskontextes in die Zeicheninterpretation. Er muss auf jeder dieser drei Ebenen lernen, und er muss lernen, die Teilhandlungen zueinander in Beziehung zu setzen. In organisierten Lernsituationen benutzt man daher vereinfachte Texte, die den neuen Lernstoff in didaktisch geplanter Dosierung und Aufbereitung enthalten und die aus Sicht der Lerngruppe einen mittleren Schwierigkeitsgrad aufweisen. Einen solchen Text werde ich im Folgenden als **Filtertext** bezeichnen. Filtertexte (wie oben der Beispieltext) wirken oft künstlich, da sie vorrangig als Lernhilfe gedacht sind und entsprechend auf bestimmte Lehrziele im Rahmen der Stoffprogression des Lehrwerks abgestimmt werden. Ein Filtertext wird primär sprachbezogen (in vorkommunikativen Lernformen) erarbeitet.

Im Gegensatz zum Filtertext enthalten **Plateautexte** kaum neuen Lernstoff. Plateautexte dienen der Sprachanwendung; sie werden mitteilungsorientiert (in kommunikativen Lernformen) ausgewertet. Aus didaktisch-methodischer Sicht ergeben sich also, je nach Funktion und Ort im Lernprozess, unterschiedliche Anforderungen an die Machart von Texten. Die Forderung,

dass im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ausschließlich mit „authentischen“ Texten zu arbeiten sei (oder dass ein Lehrbuchtext mehreren Ansprüchen zu genügen habe), verwechselt Weg und Ziel - und missversteht das Prinzip der Phasierung des Lernwegs.

Ein zu schwieriger Text würde sich für die Sprachaufnahme im Anfangsunterricht, wie sie oben beschrieben wurde, nicht eignen. Mehr als sieben *chunks* (neue Wörter/ Kollokationen/ Syntagmen) können nicht sinnvoll vorentlastet werden, da dies die Behaltenskapazität des Kurzzeitgedächtnisses der Lerngruppe überfordert. Ein längerer Input kann nicht simultan aufgefasst werden; er müsste in einzelnen Abschnitten nach einem anderen Präsentationsverfahren erarbeitet werden. Für die Dosierung des neuen Wortschatzes gibt es Erfahrungswerte. Man rechnet etwa 300 Unterrichtsstunden vom Stand des Anfängers bis zum Lernniveau des VHS-Zertifikats (Europaniveau B1/ „Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen“). Entspricht diesem Zielniveau grob geschätzt ein Mindestwortschatz von 3000 Wörtern, so ergibt sich eine mittlere Lernleistung von effektiv zehn Wörtern pro Unterrichtsstunde. Diese kleine Modellrechnung deutet an, dass es weder sinnvoll noch notwendig ist, einzelne Filtertexte zu sehr mit Lernschwierigkeiten zu befrachten. (Meist wird man ohnehin mehr als eine Lernsequenz pro Unterrichtsstunde durchlaufen.)

Filtertexte können gesprochene oder geschriebene Form haben. Bei natürlichen Sprachen unterscheidet sich der phonische Kode oft erheblich vom graphischen Kode; problematisch wird es aus der Sicht des Lernalters, wenn sich der eine Kode aus dem anderen nicht regelhaft erschließen lässt (wie es in Englisch der Fall ist). Dabei stellt der phonische Kode aus verschiedenen Gründen das größere Problem dar: Die Mehrzahl der Lerner kann visuell kodierte Information leichter aufnehmen und besser behalten als auditiven Input („visueller Lerner-typ“). Besonders auffällig ist dieser Effekt aus Gründen, über die noch zu sprechen sein wird, bei älteren Menschen.

Werden also phonischer und graphischer Kode gleichzeitig präsentiert und wird beides vom Lerner als schwierig empfunden, so werden seine kognitiven Ressourcen überlastet: Er kann nicht beide Informationen gleichzeitig verarbeiten. Die Folge ist, dass sich die Schrift als das vermeintlich „leichtere“ Medium in den Vordergrund schiebt: Der Text wird vorrangig erlesen und dabei womöglich mit einer privatsprachlichen Lautung in Anlehnung an die Erstsprache ausgestattet - das zielsprachliche Lautbild tritt in den Hintergrund. Bei schwächeren Lerngruppen ist es daher sinnvoll, die Übungsfolge sequenziell aufzubauen: zunächst das Lautbild einzuführen und ansatzweise zu festigen, bevor mit etwas Verzögerung das Schriftbild hinzutritt. Der andere Weg ist wahrscheinlich weniger empfehlenswert: Eine Sprache zu lesen, bevor man sie sprechen kann, führt leicht zu privatsprachlichen Lautungen (subvokales Artikulieren beim Lesen), die - weil aktiv konstruiert - später schwer zu revidieren sind.

#### **4.2.1.1 Hören/ Globalverstehen**

Bei der Aufnahme einer unbekanntes Sprache liegt das erste Lernproblem in der Zeichenerkennung, im richtigen Hören (nicht zu verwechseln mit der komplexen Zielfähigkeit des Hörverstehens, Kap. 4.3.1). Dieser erste Schritt ist schwieriger, als es zunächst scheinen mag. Die Sprachlaute, die wir aufnehmen, variieren über ein weites akustisches Spektrum - je nachdem, ob der gleiche Laut laut oder leise, schnell oder langsam, von Mann oder Frau, Kind oder Greis, gebildetem oder ungebildetem Sprecher, Bewohner der einen oder anderen

Region, in dem einen oder anderen sprachlichen und außersprachlichen Kontext artikuliert wird. Der kompetente Sprecher bemerkt diese klanglichen Vielfalt kaum, weil er ein Zeichensmuster (Phonem), einen Prototyp des Zeichens, als Maßstab benutzen kann: Er inferiert ein Muster, das die Interpretation der phonischen *bottom-up*-Information steuert. Es enthält neben dem bedeutungsunterscheidenden Prototyp (Phonem) die wichtigsten Allophone dieses Lautes (also z.B. die Unterscheidung zwischen dem clear-[l] in lip und dem dark-[l] in will beim Phonem / l /). Schaubild 15 veranschaulicht den Prozess der Zeichenerkennung im Zusammenwirken von *top-down*- und *bottom-up*-Verarbeitung.

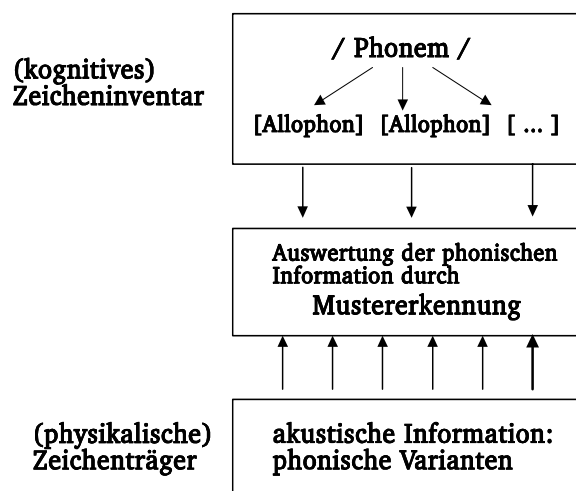


Schaubild 15: Lauterkennung

Wenn es auf der Erde wahrscheinlich mehr als 4000 Sprachen gibt (STÖRIG 1987), so benutzt jede dieser Sprachen ein in Teilen unterschiedliches Lautsystem. Das bedeutet für das Fremdsprachenlernen, dass es bei ähnlich klingenden Lauten zunächst oft die erstsprachlichen Prototypen sind, die die Zeichenerkennung steuern: Gerade das Lautsystem ist beim Fremdsprachenlernen anfällig für Erstspracheninterferenz (vgl. WODE 1988: 205). Wenn die Erstsprache zum Beispiel zwischen [r] und [l] keinen Bedeutungsunterschied macht (die Laute werden vielleicht als Allophone des Phonems / l / interpretiert), so wird ein Lerner dieser Ausgangssprache größere Mühe mit der Zeichenerkennung haben als ein zweiter, in dessen Ausgangssprache die Unterscheidung der Phoneme /r/ und /l/ geläufig ist. Was für die Erkennung einzelner Laute gilt, gilt im Prinzip ähnlich für Wortphonetik (Wortbetonung, Wortverbindung etc.) und Satzphonetik (Rhythmus/ Pausen, Satzbetonung, Intonation). Solange noch keine präzise Lautvorstellung gebildet ist, ist der neurophysiologische Apparat des Lernenden (sein Hördiskriminationsvermögen) daher in besonderem Maße gefordert: Er muss Laute hören, unterscheiden und klassifizieren, für die er noch kein Muster besitzt - oder eines, das nicht so recht passen will, wie etwa das deutsche Rachen-[r] (uvular-frikativ) bei der Perzeption englischer (r)-Laute.

Dass Erwachsene beim Fremdsprachenlernen oft größere Probleme mit der Aussprache haben, findet so eine plausible Erklärung: Die Hördiskrimination lässt altersbedingt rascher nach als die kognitive Lernleistung (vgl. LÖWE 1975: 112 ff.). Der ältere Mensch hört bestimmte phonische Merkmale der Fremdsprache nicht mehr so gut - und kann sie daher

auch nicht sprechen. Ohne geeignete Lernhilfen für die Zeichenerkennung wird er kaum Fortschritte machen; besonders gilt das für die Auffassung der allophonischen Varianten der Fremdsprache, weil hier weniger die Kommunikation betroffen ist als der Wohlklang der Sprache.

Solange ein brauchbares Gerüst des zielsprachlichen Lautsystems nicht erworben ist, sind komplexere Hörverstehensleistungen kaum möglich: Der Lernende ist vollauf mit der Zeichenerkennung beschäftigt und ausgelastet (Lauterkennung, Bildung von Hör-*chunks* und *bottom-up*-Interpretation der Zeicheninhalte). In der didaktischen Literatur wird oft nicht klar genug zwischen dem *bottom-up*-Hören in der Sprachaufnahmephase und dem kommunikativen Hören in der Anwendungsphase (*top-down*-Verarbeitung) unterschieden. Hörverstehen setzt das **richtige Hören** voraus: den flüssigen Abruf der passenden Lautmuster. Wer verlangt, dass die Fremdsprache „von Anfang an in normaler Sprechgeschwindigkeit“ (vgl. BURGSCHEIDT u.a. 1975: 118) und mit allen prosodischen Merkmalen der gesprochenen Standardsprache zu präsentieren sei, diese Präsentation gleich auch als Hörverstehensaufgabe anlegt, überfordert die Lerngruppe, zumal die schwächeren Lerner. Eine zentrale Erkenntnis der Spracherwerbsforschung lautet, dass nur *comprehensible input* lernwirksam ist: Der Input muss ausgehend vom Stand der Lerner Sprache „dekomponierbar“ (WODE) sein. Das sinnfassende Globalverstehen von authentischer Sprache ist, wie man sehen wird, eine der anspruchsvollsten Zielfähigkeiten, die der kommunikative Fremdsprachenunterricht zu bieten hat; der erste Schritt einer Lernsequenz ist dafür kaum der richtige Ort.

Im Gegensatz dazu führen aktuelle Lehrwerke oft schon im Anfangsunterricht den neuen Lernstoff in Form anspruchsvoller Hörverstehensübungen ein - anhand schnell gesprochener, semi-authentischer Texte. Im Lehrerhandbuch liest man dann, die Gruppe solle sich „ein-hören“, es reiche aus, wenn der Text in groben Umrissen verstanden werde (*listening for gist*). Wenn sich Lerngruppen gegen eine solche Präsentation sträuben, weil sie kaum etwas verstehen und in dem sinnlosen Ratespiel rasch ermüden, so hat dies wenig mit „falschen Lernerwartungen“ oder „fehlendem Selbstvertrauen“ zu tun - wie zuweilen unterstellt wird. Selbst der lerngeübte Spracherwerber hat mit unangepasstem Input große Probleme; der durchschnittliche Spracherlerner wird trotz häufiger Wiederholungen solche Texte kaum verstehen: Ein spontaner Gewöhnungseffekt ist nicht zu erwarten.

Der Einwand, dass auch beim kindlichen Erstspracherwerb ausschließlich authentische Sprache aufzunehmen sei, trifft nicht zu. Auch Kinder verarbeiten von einem gegebenen Input immer nur das, wofür sie vom Stand ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung bereit sind; in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern entwickelt sich daher ganz von selber ein spezieller Anpassungskode (NEWPORT 1977). Erwachsene sprechen mit Kindern unbewusst anders als mit ihresgleichen: Sie stellen sich auf ihr Gegenüber ein und „handeln Verstehen aus“. Wenn also selbst der natürliche Spracherwerb auf angepasstem Input beruht - viel weniger kann unter Unterrichtsbedingungen auf Input-Anpassung und eine sinnvolle Abfolge der Lernschritte verzichtet werden.

Wichtig für die Verbesserung der Mustererkennung ist ein ausreichendes Maß an akustischer Variation im auditiven Input. Wenn die Stimme des Lehrers die einzige Informationsquelle bleibt, kann mangels einer ausreichend breiten Datenbasis das neue Phonem-Inventar nicht konstruiert werden. Zwar wird man sich im Anfangsunterricht mit dialektalen oder soziolektalen Varianten zurückhalten; die Präsenz mehrerer Stimmen ist jedoch ein Muss für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Da oft mit Dialogen gearbeitet wird, reicht die Lehrer-

stimme für eine sinnvolle Präsentation ohnehin nicht aus. Zu allen modernen Lehrwerken gibt es Tonmaterial, das mittels eines tragbaren Wiedergabegeräts (CD-Player, Cassettenrecorder, Laptop etc.) ohne viel Aufwand in den Unterricht einbezogen werden kann. Zur Auswahl und zum **Einsatz des Recorders** hier einige praktische Empfehlungen:

- Der Recorder sollte klein, leicht und handlich sein; Stereoausstattung sowie eine Schnittstelle für ein externes Stereomikrofon sind günstig, eine hohe Ausgangsleistung ist nicht erforderlich (verzerrungsfreie Ausgabe entsprechend der Sprechlautstärke der Lehrerstimme ist völlig ausreichend).
- Das Gerät sollte eine Pausentaste und ein Zählwerk haben. Höhen und Tiefen sollten regelbar sein; akustisch günstiger ist meistens eine deutlich höhenbetonte Einstellung. Der Lautsprecher zielt nicht an die Decke, sondern auf die Klasse. Den Anfang der Hörsequenz stellt man vor Unterrichtsbeginn ein; das Zählwerk wird dabei auf Null gestellt (um den Hörtext ohne langes Suchen wiederholen zu können). CD-Player erleichtern das rasche Auffinden der richtigen Stelle, haben jedoch andere Nachteile (keine Aufnahmefunktion). Optimal ist die Kombination von Laptop und Stereolautsprechern; mit einem der gängigen *Mediaplayer* (iPod) ist man auch im Unterricht bestens ausgestattet.
- Das Tonoriginal bleibt im Archiv; um Verlust oder Beschädigung der teuren Originale zu vermeiden, benutzt man für den Unterricht besser eine Kopie. Wenn man ohne Genehmigung für die Lerngruppe Kopien des Tonmaterials anfertigt, so verstößt das gegen das *Copyright* der Lehrmittelverlage.
- Fehlt geeignetes Tonmaterial oder erweist es sich als ungeeignet (zu schnell/ undeutlich besprochen?), so kann man sich ein didaktisiertes Band mit Hilfe der Kolleg/inn/en leicht selber herstellen; eine Transkription der Hörtexte findet sich meist im Lehrerhandbuch. Erforderlich sind mehrere Sprecher/innen, ein gutes Stereomikrofon und ein paar Stunden Freizeit; Studioqualität ist ebenso verzichtbar wie phonetische Authentizität (es kann nicht schaden, wenn auch Muttersprachler in der Runde sind). Selbst produzierte Hörtexte dürfen beliebig als Lernmaterial kopiert und verteilt werden.
- Der häufigste methodische Fehler, der beim Einsatz von Tonmaterialien gemacht wird, betrifft die **Lautstärke**. Der Recorder sollte nicht lauter eingestellt werden als entsprechend der Lehrerstimme. Die Lerngruppe interpretiert mangelndes Verstehen eher als ein akustisches Problem denn als ein auditives; oft wird daher eine zu hohe Lautstärke verlangt. Aus methodischer Sicht ist jedoch keine höhere Lautstärke erforderlich, sondern ein sinnvoll angepasster und vorentlasteter Hör-Inhalt sowie gezielte Übungen zur Verbesserung der auditiven Wahrnehmung.

Bei Spracherwerbern kann man darauf vertrauen, dass das Lautsystem der Fremdsprache bei ausreichend variablem Input fast von allein, weitgehend intuitiv und meist auch recht schnell gelernt wird. Weniger Lerngeübte (und ältere Menschen!) haben es hier nicht so einfach: Meist entstehen von allein nur grobe Differenzierungen, der Einfluss der Erstsprache bleibt lange spürbar. Ohne gezielte Hilfen zur Tiefenverarbeitung kommt der Lernprozess früher oder später ganz zum Stillstand: Lautsysteme sind sehr anfällig für die Bildung von Hör-Gewohnheiten (Fossilisierungen). Entsprechend führt der natürliche Zweitspracherwerb älterer Jugendlicher und Erwachsener nur in Ausnahmen zu einer akzentfreien Aussprache.

Bei den üblichen Nachsprechübungen im Klassenunterricht ist kaum zu entscheiden, ob eine schlechte Aussprache auf artikulatorische, akustische oder auditive Probleme hinweist. Gut konnte man Probleme bei der Hördiskrimination früher im Sprachlabor beobachten: Im Korrekturdurchgang gelang es vielen Lernenden selbst im direkten Vergleich von richtiger und falscher Sprechweise nicht, die eigenen Fehler zu identifizieren. Erst nach einer Fremdkorrektur und mehrfachem Anhören der betreffenden Stelle wurde der Unterschied dann aufgefasst. Nachsprechübungen sind für sich genommen daher weniger geeignet, das Hören zu üben und die Aussprache zu verbessern. Das Problem liegt darin, dass der Lernende von sich aus zu wenig auf die kritischen Laute fokussiert.

Zunächst sollte man der Lerngruppe bei der Sprachaufnahme ein wenig Zeit lassen, sich „einzuhören“ und das Gehörte zu dekodieren, bevor man zum Nachsprechen kommt. Viele Lerner reagieren gehemmt auf die Forderung, schon beim ersten Hören nachzusprechen; sie brauchen vorher eine *silent period*, um ihre Hör-Eindrücke zu verarbeiten. Sinnfassend sprechen kann man nur das, was man inhaltlich verstanden hat. Die Verstehenssicherung sollte dem Nachsprechen also vorangehen. Das Textverstehen beim Hören kann durch Vorentlastung angebahnt, durch eine Globalfrage gesteuert und durch angemessene Sprechweise unterstützt werden. Hierzu kurz im Einzelnen.

Die Art der **Hinführung** ist im Lehrbuch meist nicht vorgegeben. Das wäre wenig sinnvoll, denn hier liegt eine der wichtigen Aufgaben des Fremdsprachenlehrers: aus seiner Kenntnis der Lerngruppe heraus zu entscheiden, wie er Interesse wecken, Vorwissen aktivieren, Neues in geeigneter Weise vorentlasten kann. Zu der (oben beschriebenen) audiovisuellen Technik der Hinführung gibt es viele Varianten, zum Beispiel

- eine kurze Anekdote (Lehrer-Selbstgespräch);
- ein Assoziationskern plus Stoffsammlung, vielleicht in Form eines *mind-map*;
- eine Beschreibung der Situation „vom Lehrer her“;
- eine Umfrage zum Thema.

Wichtig ist, dass das Neue nicht heimlich schon vorausgesetzt wird: Wer nach neuen Wörtern fragt, fordert die Lerngruppe indirekt zum Vorauslernen auf. Alles, was wirklich neu ist (und nicht aktiv erschlossen werden kann?), sollte daher „vom Lehrer her“ eingeführt werden.

Die Gestaltung der Hinführung ist ein Lieblingsthema in Lehrerausbildung und Fremdsprachendidaktik: Viel Energie, Phantasie, Vorbereitungszeit (Requisiten) wird in diese Phase investiert. Darum eine Warnung. In der Hinführungsphase spricht vor allem der Lehrer; die Aufnahmekapazität ist begrenzt (auf etwa sieben *chunks* an neuem Lernstoff); und mehr als eine erste **Oberflächenverarbeitung** mit Einstimmung auf den Lernstoff ist ohnehin nicht möglich. Darum sollte die Hinführungsphase kurz gehalten werden: je kürzer, desto besser! Nachhaltige Lern- und Behaltenseffekte entstehen nicht bei der Sprachaufnahme, sondern erst in der Sprachverarbeitungsphase und besonders bei der kommunikativen Sprachanwendung.

Oft ist es sinnvoll, die erste Darbietung des Filtertextes mit einer Globalfrage einzuleiten, die als *advance organizer* wirkt: Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf das Sinnverstehen und unterstützt so die *chunking*-Operationen beim Hören. Da primär *bottom-up* verarbeitet wird, muss die Antwort ohne langes Überlegen direkt aus dem Text heraus möglich sein. Günstig sind hier auch Aufgabenstellungen, bei denen eine nicht-verbale Antwort verlangt wird (z.B. Zuordnung von Dialogteilen und Bildern). Das Globalverstehen beim Hören kann durch eine

prosodisch angemessene Darbietung des Hörtextes unterstützt werden: durch Sprechrhythmus, Satzbetonung und Sprechmelodie, die sich bewusst an Inhalt und Aussageintention des Textes orientieren. Der Filtertext darf jedoch nicht übertrieben schnell oder undeutlich gesprochen werden.

Auch hinsichtlich der prosodischen Merkmale ist die Perzeption erstsprachlich vorbelastet. Sprachen mit voll ausgebildeter Flexion und freier Wortstellung (wie Deutsch) machen meist sparsameren Gebrauch von prosodischen Mitteln; die gewünschten rhetorischen Wirkungen können hier einfacher durch Stellungseffekte erreicht werden. Dagegen müssen Sprachen mit fester Wortstellung (Englisch) satzphonetische Mittel in stärkerem Umfang nutzen, um Kommunikationsabsichten zu unterstreichen. Für Deutsche ist es daher nicht ganz einfach, die viel „beweglichere“ Prosodie der englischen Sprache zu hören und nachzubilden (vgl. etwa *fall-rise intonation* oder *falling intonation* bei bestimmten Fragestrukturen). Gelingt es jedoch, das Ohr entsprechend zu schulen (siehe im Folgenden), so erweisen sich die prosodischen Merkmale als wichtige Verstehenshilfe. Die prosodisch angemessene Darbietung erleichtert das *chunking* - die Zusammenfassung von Lautsequenzen zu Sinnkomplexen (Wörtern, Kollokationen, Syntagmen), die von der Hinführung her wiedererkannt werden. Diesen chunks kann er so leichter eine vorläufige Interpretation zuordnen: Hören und Verstehen ergänzen sich also bereits bei der ersten Darbietung eines fremdsprachlichen Textes.

#### 4.2.1.2 Dekodieren/ Detailverstehen

Die Frage, auf welche Art die Bedeutung des neuen Lernstoffs bei der Sprachaufnahme zu vermitteln sei und welche Rolle dabei der Erstsprache zukommt, wird in der Fremdsprachendidaktik sehr wichtig genommen. Begriffe wie „Übersetzungsmethode“, „Einsprachigkeit“, „aufgeklärte Einsprachigkeit“, „bilinguale Methode“ signalisieren, dass sich ganze Lehrmethoden von diesem Problem her definieren. Entsprechend reichhaltig ist die Literatur zu dieser Frage; es würde hier den Rahmen sprengen, auch nur die Konturen dieser kontrovers geführten Diskussion nachvollziehen zu wollen (vgl. schon VIELAU 1975).

Aus der Sicht der kommunikativen Methodik ist die Form der Bedeutungsvermittlung während der Sprachaufnahme eher nachrangig. Zum einen kann man Bedeutungen ohnehin nicht „vermitteln“: Nach den lerntheoretischen Annahmen der kommunikativen Methodik werden Bedeutungen aktiv konstruiert - von jedem Lerner für sich relativ zum vorhandenen Wissen. Dabei kommt es darauf an, welche Informationen der Lerner aufnimmt, welche Strategien er einsetzt und welche Ressourcen er ins Spiel bringen kann. Zum anderen hängt das Ergebnis dieses Lernschrittes weniger von der Präsentationstechnik ab als vielfach angenommen wird: Wie man sehen wird, ist in der Sprachaufnahme nicht mehr als ein **vorläufiges Dekodieren** möglich: die Bildung von Arbeitshypothesen (Bedeutungsvermutungen), die weiterer Elaboration bedürfen. Wichtiger als die Form der Sprachaufnahme ist daher auch hier eine sinnvolle Ausgestaltung der anschließenden Phase der Sprachverarbeitung und -anwendung; in der Präsentationsphase sollte man vorrangig auf Zeitökonomie achten.

„Dekodieren“ heißt, einer Zeichenfolge eine Interpretation zuzuordnen. Was in dieser Formulierung einfach klingt, erweist sich in der Analyse als ein sehr komplexer Vorgang. Viele Fremdsprachenlerner (und manche Didaktiker) gehen von der Vermutung aus, dass die Wörter einer Sprache „für die Dinge stehen“, für die Gegebenheiten der materiellen Welt. Um eine

Zeichenfolge interpretieren zu können, müsse man nur das „Ding“ (im weitesten Sinne) identifizieren, das durch diese Zeichenfolge repräsentiert wird. Da alle Menschen und alle Sprachgemeinschaften im Prinzip in der gleichen materiellen Dingwelt leben, hätte man so einen gesicherten Bezugspunkt für die Interpretation der Zeichen; Fremdsprachenlernen hätte nicht mehr und nicht weniger zum Inhalt als den Austausch zweier arbiträrer (konventioneller) Zeichenkonventionen zur Repräsentation der materiell gleichen Sache. Man lernt Fremdsprachen, indem man die Etiketten der Dinge auswechselt: Die Vokabelgleichung „*spade* = Spaten“ ist der reinste Ausdruck dieser Lerntheorie (siehe auch JUNGBLUT 1990).

Dabei können aus dem gleichen Denkansatz zwei völlig gegensätzliche Konsequenzen abgeleitet werden: eine naive Übersetzungstheorie und eine ebenso naive Theorie der Einsprachigkeit. Beide Theorien sind problematisch, weil die Prämisse nicht stimmt. Zunächst daher einige Begriffsklärungen. Die Wörter zweier Sprachen lassen sich zwar tatsächlich irgendwie auf die gleiche Dingwelt beziehen (denn alle natürlichen Sprachen erlauben universale Referenz), sie drücken jedoch jede für sich eine kulturspezifisch unterschiedliche **Konzeption** dieser Dingwelt aus. Wörter stehen also nicht für die Dinge, sondern sie repräsentieren bestimmte (einzelsprachlich gebundene) „Sehweisen“, verallgemeinerte und konventionalisierte Vorstellungen von den Dingen: nämlich das, was eine Sprachgemeinschaft im Prozess der Erschließung und Aneignung der Dingwelt auf Basis der konkreten Lebensumstände für ökologisch valide befunden hat. Diese konventionellen Vorstellungen wiederum regeln im weitesten Sinne den Gebrauch, der von den Wörtern innerhalb der jeweiligen Sprachgemeinschaft gemacht werden kann, um auf die Dingwelt Bezug zu nehmen (um zu referieren).

Die Wörter einer Sprache repräsentieren also nicht auf direktem Wege irgendwelche Dinge und Relationen der materiellen Welt, sondern sie stehen für **kulturspezifische** (einfache und komplexe) **Notionen**; mit dem Terminus „Notion“ folge ich dem im englischen Sprachraum üblichen Sprachgebrauch. Notionen sind Bausteine des sprachgebundenen Denkens in einem doppelten Sinn: Sie sind Werkzeuge des Denkens und des kommunikativen Handelns in einer Sprachgemeinschaft, aber sie beeinflussen in gewissem Umfang auch unser Denken und Tun. Unser Denken wird durch die Sprache zwar nicht determiniert (es gibt auch vorsprachliche und nichtsprachliche Denkprozesse), aber doch in bestimmtem Umfang motiviert. Einzelheiten dieser Problematik (Relativität der Sprachwelten, Art und Umfang der sprachlichen Motivation des Denkens) sollen hier nicht interessieren (vgl. etwa ZIMMER 1986). Auf die Beeinflussung des Denkens durch die Sprache bauen alle, die versuchen, den Sprachgebrauch einer Sprachgemeinschaft in ihrem Sinne zu regeln - ob es sich dabei um ORWELLS *newspeak* handelte oder heute um so schöne Sprachschöpfungen wie „Restrisiko“, „Atomarer Entsorgungspark“ oder „Diätenanpassung“.

Die Wörter einer Sprache rufen beim kompetenten Sprecher die Notionen ab, die ihrer intersubjektiven Bedeutung innerhalb der Sprachgemeinschaft entsprechen. Wer eine Sprache auf natürlichem Wege erlernt, lernt die Bedeutungen aus dem Gebrauch, der in lebenspraktischen Zusammenhängen von den Wörtern gemacht wird: Die Notionen, die er auf diesem Wege bildet und speichert, sind also eigentlich Handlungsabstraktionen bzw. (aus kognitionspsychologischer Sicht) Handlungsrezepte, die durch die Art ihrer Genese völlig selbstverständlich die kulturspezifischen Merkmale ihres Gebrauchs enthalten. Der kompetente Sprecher dekodiert eine Zeichenfolge, versteht Bedeutung, indem er zu der Zeichenfolge *top-down* aus seinem Wissen jeweils die passenden Notionen abrufen und zuordnet.

Wörter, deren Gebrauch wir aus irgendeinem Grunde nicht nachvollziehen können, denen wir folglich keine Notion (Vorstellung) zuordnen können, sind für uns leere Worthülsen; die Bedeutung dieser Wörter bleibt uns verschlossen selbst dann, wenn wir eine Definition im Wörterbuch lesen oder wenn sich jemand um eine Erklärung bemüht. Den „Halbedelstein mit acht Buchstaben“ können wir dann zwar vielleicht wie im Kreuzworträtsel benennen, aber wir verbinden mit dem Namen keine Vorstellung. Bedeutungen kann man nur begrenzt „von außen“ vermitteln: Die der Bedeutung entsprechende Notion muss (falls sie im Wissen nicht existiert) aktiv aus typischen Gebrauchs- und Erfahrungszusammenhängen herausgefiltert werden. Erst wenn die richtige Notion zugeordnet werden kann, gewinnt ein Wort auch subjektiv „Sinn“ und wird damit zum persönlichen Sprachbesitz.

Die **Bedeutungen** einer Sprache haben den Status von Konventionen mit intersubjektiver Gültigkeit. Man kann Bedeutungen daher fixieren, beschreiben, im Wörterbuch festhalten. Ihre intersubjektive Gültigkeit erlaubt uns den Austausch von Mitteilungen: Für die Kommunikation benutzen wir Wörter, deren Bedeutungen und deren Gebrauch für alle Sprecher der Sprachgemeinschaft mehr oder weniger festliegen. Die den Bedeutungen entsprechenden Notionen haben dagegen nur psychologische Realität; sie existieren „in den Köpfen der Menschen“ (oder auch nicht). Was das Wort „Tisch“ bedeutet, wissen wir als kompetente Sprecher der deutschen Sprache; wir können die Definition notfalls im Wörterbuch nachlesen. Aber woran denken wir, wenn jemand das Wort „Tisch“ gebraucht? Die Notion „Tisch“ deckt offensichtlich einen sehr breiten Anwendungsbereich ab; es gibt so etwas wie einen „gedachten Mittelwert“, eine prototypische Vorstellung von dem, was ein „Tisch“ in unserer Lebenswelt üblicherweise ist. Eine prototypische Vorstellung besitzt keine scharfen Konturen (was kann man in unserer Lebenswelt gerade noch so als „Tisch“ ansprechen?). Insofern verhalten sich die Vorstellungen, die wir im Akt des Verstehens mit den Wortbedeutungen verknüpfen, viel flexibler als die Sprache, an die sie letztlich gebunden sind.

Kulturanthropologische Untersuchungen und Kulturvergleiche konnten zeigen, dass die Konzeptualisierung der gegenständlichen Welt keineswegs willkürlich erfolgt (ROSCH 1978): Die Ordnung der Konzepte entspricht den objektiven Strukturen der Realität; Notionen werden dort gebildet, wo im Laufe des kulturellen Prozesses eine ökologische Validität entsteht. Insofern ist auch der Grad der Abstraktion nicht willkürlich: Engere, präziser bestimmte Notionen weisen darauf hin, dass in der kulturellen Evolution ein entsprechend differenzierter lebenspraktischer Bedarf existiert. Daher sind die Sprachwelten ähnlich entwickelter Kulturen durchaus vergleichbar: Wer eine neue Sprache lernen will, muss nicht wie ein Kleinkind ganz von vorne beginnen, er muss nicht „neu denken“ lernen. (Das wäre schon eher der Fall, wenn wir versuchen würden, nicht Englisch oder Französisch, sondern die Sprache einer fernliegenden, primitiven Kultur zu erlernen.)

Aber im Detail wird man dennoch an vielen Stellen „umdenken“ müssen, wird lernen müssen, zwischen kulturspezifischen Vorstellungsinhalten zu differenzieren; denn wenn die konzeptuelle Ordnung zweier Sprachen vergleichbarer Kulturkreise in den großen Linien durchaus ähnlich ist, so gilt dieses leider nicht auch im Detail. Wortweise Übersetzungen sind darum meistens wenig brauchbar. Die Erstsprache liefert zwar häufig eine praktikable **Anfangshypothese**, aber eine verlässliche Konstruktion der entsprechenden fremdsprachigen Notion ist damit noch lange nicht geleistet (KIELHÖFER 1993).

Für den Lernschritt „Dekodieren/Detailverstehen“ bei der Sprachaufnahme stellt sich vor

dem Hintergrund der hier skizzierten Überlegungen eine zweifache Aufgabe:

- Der Lerner soll (unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen) eine brauchbare Anfangshypothese zur Bedeutung des fremdsprachlichen Wortes bilden.
- Er soll lernen, die Bedeutungen von Ausgangs- und Zielsprache (entgegen dem ersten, naiven Impuls) bezüglich der ihnen verknüpften Vorstellungsinhalte nicht miteinander zu identifizieren.

Im Fremdsprachenunterricht können mangels lebenspraktischer Erfahrungszusammenhänge keine neuen Notionen gebildet werden. Zunächst müssen daher immer die vorhandenen (erstsprachlichen) Notionen zur Interpretation der neuen (fremdsprachlichen) Wörter genutzt werden. Streng genommen reduziert sich der Expertenstreit darum, ob die Dekodierungshilfen einsprachig oder zweisprachig gegeben werden sollen, auf die Frage, welches Verfahren im konkreten Fall praktikabler und ökonomischer ist; der Effekt der Unterrichtsprozedur ist stets der gleiche.

Dabei sollte man alles vermeiden, was die Analogstrategie und das naive Identifizieren zweier Sprachen fördert. Man kann die erstsprachlich geprägten Vorstellungsinhalte zwar nicht aus dem Unterricht heraushalten - aber man sollte die spontane Tendenz zur Gleichsetzung der Sprachen nicht noch durch vermehrt zweisprachiges Üben verstärken. Das Übersetzen vom Lerner her, die zweisprachige Vokabelgleichung und das zweisprachige Vokabellernen sind aus dieser Sicht so ziemlich das sinnloseste, was der Fremdsprachenunterricht heute immer noch zu bieten hat.

Wie also könnte man methodisch vorgehen bei der Bedeutungsvermittlung im Rahmen der Sprachaufnahme? Um den Gebrauch der Erstsprache zu vermeiden, versucht man üblicherweise, die Bedeutung einer Lautfolge durch den Einsatz von „Mittlern“ zu erhellen: durch den Verweis auf Dinge, auf Bilder oder durch Simulation typischer Handlungen in Form einer szenischen Darstellung. Das Vorgehen ist vom Prinzip her ähnlich; ich beschränke mich hier auf eine exemplarische Analyse der **Rolle des Bildes als Dekodierhilfe**. Ein typischer Übungsablauf könnte die folgenden Schritte vorsehen (L = Lehrer/ S = Lerner):

- L präsentiert am Tageslichtschreiber ein Bild (Foto eines Baumes) und lenkt die Aufmerksamkeit darauf (zeigt auf Baum);
- S nimmt bildhafte Information auf und versucht zu verstehen, was gemeint ist (interpretiert bildhafte Information);
- L spricht Lautfolge [tri:] vor und deutet zugleich auf das Bild am Tageslichtschreiber;
- S konstruiert Lautfolge (Zeichenerkennung und *chunking*) und überträgt die gefundene Bildbedeutung auf die Lautfolge;
- L prüft, ob die gefundene Assoziation von Lautfolge und Bedeutung richtig ist: stellt Verstehensfragen.

Die Beschreibung der Arbeitsschritte zeigt, dass hier aus einem Lernproblem (Dekodierung der fremdsprachlichen Lautfolge) in der mediengestützten Vermittlung zwei geworden sind: Die visuell vermittelte Information muss interpretiert werden („*Das Bild soll einen Baum darstellen*“), und die gefundene Bedeutung muss auf eine fremdsprachliche Lautfolge übertragen werden („*/tri/ bedeutet so viel wie Baum*“). Die Aufgabe des Lernenden ist dabei weniger einfach, als es zunächst scheinen mag.

Sprachliche Zeichen haben konventionelle, intersubjektiv gültige Bedeutungen. Gleiches gilt nicht für Bilder. Bilder sind vieldeutig, der Betrachter muss ihnen eine der möglichen Bedeutungen aktiv zugeordnet. Jede Bedeutung eines Bildes, die uns in dieser Weise explizit bewusst wird, wird uns in den Kategorien bewusst, in denen wir gelernt haben, unsere Umwelt zu sehen: im Rahmen der erstsprachlich geprägten Notionen. Da die natürlichen Methoden der Bedeutungskonstruktion in der Unterrichtssituation nicht gegeben sind, tritt die Erstsprache als **kognitiver Mittler** auf: Tatsächlich werden im Beispiel also eine zielsprachliche Lautfolge und eine erstsprachliche Notion assoziiert; die Erstsprache ist in dieser (meta-sprachlich-interpretativen) Funktion nicht-hintergebar, auch wenn sie nicht laut ausgesprochen wird. Insofern hätten wir es hier lediglich mit einem **Umweg** zu tun: an die Stelle der lauten Anwesenheit der Erstsprache tritt ihre stille Präsenz.

Aber wie ein genauerer Vergleich des Informationsgehalts symbolisch und ikonisch kodierter Botschaften am Beispiel des Wortes „Baum“ zeigt (Schaubild 16), ist das Verfahren auch aus anderen Gründen problematisch. Der symbolische Kode (Sprache) und der ikonische Kode (Bild) sind nicht gut ineinander übersetzbar:

Abstraktionsstufe	Vorstellungsinhalt	Symbolischer Kode	Ikonischer Kode
0	Ding (bestimmter, einzelner Baum)	?	Foto eines Baumes
1	Klasse 1. Ordnung (Eiche)	„Eiche“	Skizze einer Eiche, Blattschema o.ä.
2	Klasse 2. Ordnung (Laubbaum)	„Laubbaum“	? (Verwechslung mit Stufe 1)
3	Klasse 3. Ordnung (Baum)	„Baum“	?

Schaubild 16: Vorstellungsinhalte und Kodierungsformen

Der ikonische Kode ist am besten geeignet, um auf etwas Einzelnes zu referieren; dagegen repräsentiert der symbolische Kode (abgesehen vom Sonderfall der Eigennamen) **verallgemeinerte** Vorstellungen, wobei verschiedene Abstraktionsstufen gewählt werden können. Je abstrakter der Vorstellungsinhalt, desto schwieriger und missverständlicher wird die Repräsentation dieser Vorstellung in ikonischer Form. Am einfachsten vergleichbar sind schwach verallgemeinerte Vorstellungsinhalte (Klassen 1.Ordnung), sofern für die ikonische Repräsentation eine abstrahierende Form (Schema, Strichzeichnung o.ä.) gewählt wird.

Ein Bild ist als Dekodierhilfe vor allem deshalb wenig geeignet, weil es den Lernenden im Unklaren über die intendierte Abstraktionsstufe lässt. Der Umweg über die „Bildbedeutung“ erweist sich bei genauerer Betrachtung also eher als Dornenpfad. Entsprechend unklar verhält sich der Kursleiter, der sein Esperanto-Lehrbuch hochhält und „*libro*“ sagt: Die Lerngruppe kann nun raten, welche Vorstellung gemeint ist: Esperanto-Lehrbuch, Sprachlehrbuch, Lehrbuch, broschiertes Taschenbuch, Buch .... Ohne Zusatzinformationen ist eine Vermutung fast so gut wie die andere; leicht ist die Aufgabe nur aus der Sicht des Wissenden. Der

Requisitenkoffer, der in der Referendarausbildung früher vielerorts Pflicht war, bleibt daher besser zu Hause.

Um Verstehensprobleme dieser Art auszuschließen, wird oft empfohlen (QUETZ 1990), die Dekodierhilfe direkt in der Zielsprache zu geben, etwa in Form einer **Definition** oder Paraphrase („*a department store is a big shop where you can get all the things you need ...*“), einer **semantischen Relation** (Gegensatzpaar, sinnverwandte Wörter, über-/untergeordnete Begriffe, Ort im semantischen Differential, Ort im Wortfeld etc.), eines **typischen Kontextes** („*It's raining. Don't forget your - umbrella -*“) oder einer **logischen Relation** (*man : mouth* verhalten sich wie *bird : ?*). Dass auch solche Lernhilfen nicht leicht zu verstehen sind, liegt allerdings auf der Hand. Häufig setzt die Erklärung das Verstehen voraus, das durch sie erst entstehen soll; oft impliziert die Erklärungssprache ein weitergehendes Sprachverstehen als die Objektsprache. Wenn ich mit einem Wort nichts verbinde, wird mir die Einordnung in ein semantisches Differential (*hot - ? - cold*) nicht viel sagen, so sinnvoll diese Technik grundsätzlich auch sein mag. Außerdem muss ich hier nicht nur eine bestimmte Lautfolge interpretieren, sondern vorher zusätzlich die vom Kursleiter intendierte logisch-semantische Operation erkennen, verstehen und nachvollziehen.

Für lernungsgewohnte Teilnehmer sind solche „Hilfen“ daher wenig geeignet. Die einfachste Dekodierhilfe ist eine **punktueller Übersetzung** „vom Lehrer her“: Sie ruft den intendierten Vorstellungsinhalt ohne Umwege auf, vermeidet alle zusätzlichen Interpretationsprobleme und Missverständnisse, ist universell anwendbar (auch auf abstrakte Begriffe und Funktionswörter) und außerdem sehr zeitsparend. Die Technik ist als „Aufgeklärte Einsprachigkeit“ von BUTZKAMM in vielen Arbeiten umfassend beschrieben und begründet worden (vgl. besonders 1973, 1980, 1989; auch LÜBKE 1979); im Prinzip folge ich seiner Analyse und kann mich daher kurz fassen.

Nachteilig bei solchen Übersetzungen ist zum einen das *code switching* in einer ansonsten zielsprachlich gehaltenen Lern- und Übungssequenz; die Technik könnte obendrein, wenn keine Tiefenverarbeitung folgt, der Analogstrategie Vorschub leisten. Zum anderen verhindert die direkte Übersetzung die Such- und Erschließungsoperationen, die unter der Voraussetzung, dass das fragliche Wort einem „potenziellen Wortschatz“ angehört (DENNINGHAUS 1976), auch in der Sprachaufnahmephase möglich sind:

- Manche Wörter können als Internationalismen oder Lehnwörter direkt erschlossen werden.
- Die Bedeutung vieler Wörter ergibt sich durch Anwendung einfacher Wortbildungsgesetze (in ESPERANTO bedeutet *sana* so viel wie „gesund“; die Vorsilbe *mal-* drückt regelmäßig einen Gegensatz aus; was also bedeutet *malsana*?).
- In einigen Fällen mag ein Drittsprachentransfer brauchbare Ausgangshypothesen liefern (was bedeutet *libro* in ESPERANTO?).

Auch in solchen Erschließungsoperationen werden lediglich Hypothesen gebildet, die weiterer Überprüfung und Elaboration bedürfen. Denn zum einen kann eine subjektiv gut begründete Hypothese durchaus falsch sein (vgl. etwa die Problematik der *false friends* wie in *sensible/ sensibel*); zum anderen liefert die Dekodierung stets nur die (Teil-)Bedeutung, die in den aktuell gegebenen Zusammenhang passt. Die fremdsprachliche Notion, die den Gebrauch dieses Wortes in anderen Verwendungszusammenhängen steuert, ist damit nicht ge-

funden: Die Informationsbasis ist noch zu eng; für eine angemessene Bedeutungskonstruktion ist mehr Vielfalt und Variation im Input erforderlich.

Vergleicht man die Vor- und Nachteile der skizzierten Lehrverfahren, so wird deutlich, dass sich das Thema kaum für methodische Grundsatzdebatten eignet: Die stille Präsenz der Erstsprache ist nicht zu vermeiden, der Effekt der Lehrbemühungen ist in allen Fällen ähnlich (Bildung einer mehr oder weniger gut angenäherten Bedeutungsvermutung in Anlehnung an die Erstsprache); der erste Schritt zum Verstehen der Fremdsprache kann daher nur ein Ausgangspunkt für vertiefende und weiterführende Lernprozesse sein. Wenn sich der Lerneffekt ohne Zeitverlust, ohne viel Unbestimmtheit und ohne Überforderung der Lerngruppe durch einen **einsprachig** gehaltenen Lernschritt erreichen lässt, so ist dies fraglos der beste Weg - und sei es auch nur, um unnötiges *code switching* zu vermeiden. Einem mühevollen Ratespiel mit unsicherem Ausgang ist die rasche **Übersetzung** vom Lehrer her allemal vorzuziehen. Fragwürdig ist der hohe Zeit- und Medienaufwand (Requisiten, Bilder, szenische Darstellungen etc.), der vielfach noch um die Dekodierung neuer Wörter in der Sprachaufnahmephase getrieben wird: Dieser Aufwand ist methodisch nicht zu begründen, er wäre in den anschließenden Lernphasen ungleich besser aufgehoben.

In der künstlichen Umwelt des Unterrichts bleibt eine wichtige Bedeutungsdimension oft ausgeschlossen: der **Handlungskontext** (die Personen, ihre Beziehung zueinander und ihre Sprechabsichten; ihr Verhalten beim Sprechen und ihre Körpersprache; das Zusammenspiel von sprachlichem und außersprachlichem Handeln; die Handlungsergebnisse). Wissen dieser Art wird im transaktionalen Sprachgebrauch implizit stets vorausgesetzt. Ein Dialog wie im Beispiel oben müsste ohne geeignete Hinführung und ohne Vorwissen über solche Fernseh-Ratespiele unverständlich bleiben. Aber auch, wenn er Situationen dieser Art kennt, aktiviert der Lerner kein zielkulturell authentisches Vorwissen, sondern eigene Kenntnisse aus ähnlichen Handlungszusammenhängen; manches davon mag übertragbar sein, vieles wird zu Missverständnissen Anlass geben. Verbessern ließe sich die Informationsbasis durch eine Video-Präsentation - wie sie zum Beispiel das Lehrsystem FOLLOW ME vorsah. Wenn eine solche Präsentation realitätsnah und informativ gehalten ist, so kann das zwar das praktische Erleben nicht ersetzen, aber immerhin ein Lernen durch Beobachtung (*learning by observation*) ermöglichen - und so dem Lernprozess eine reichere Informationsbasis bieten.

#### 4.2.1.3 Nachsprechen/ Echosprechen

Ein Lernschritt, in dem die Artikulation des Filtertextes durch Echosprechen geübt wird, ist nicht in jedem Fall erforderlich. Ob ein solcher Schritt sinnvoll ist und welches Gewicht ihm zukommt, richtet sich nach der Zusammensetzung und dem Stand der Lerngruppe, nach der Schwierigkeit des Filtertextes, nicht zuletzt auch danach, welche Sprache man unterrichtet (ob es für diese Zielsprache verlässliche Ausspracheregeln gibt, nach denen die Lautung autonom konstruiert werden kann). Unter günstigen Voraussetzungen (fortgeschrittene Lerngruppe, phonetisch „leichte“ Zielsprache, einfacher Text) wird man nur bestimmte Textstellen üben oder ganz auf diesen Schritt verzichten; bei lernungewohnten Erwachsene im Englisch-Anfangsunterricht ist ein methodisch gut durchdachter Lernschritt zur Schulung der Artikulationsmuster dagegen fast unverzichtbar.

Die Fähigkeit, die Zielsprache angemessen artikulieren zu können, entsteht nicht von selber, etwa durch Zuhören und mechanisches Imitieren. Aus kognitionspsychologischer Sicht muss auch hier primär **praktisch** gelernt werden: Der Lerner muss Artikulationshypothesen bilden, sie testen und auf Basis des gegebenen Feedback elaborieren; ist das richtige Muster gefunden, so muss es durch Übung gefestigt werden, bis sich die entsprechenden Routinen für den flüssigen Abruf gebildet haben.

Unter günstigen Voraussetzungen wird die Aussprache spontan und intuitiv erworben: Lernhilfen sind nicht erforderlich, mancher begabte Schüler spricht nach einer gewissen Zeit besser als der Lehrer. Auch weniger begabte Lerner nehmen manches intuitiv auf; aber ihr Weg zu einer passablen Aussprache ist erfahrungsgemäß wesentlich mühsamer. Ohne geeignete Lernhilfen wird bald ein persönliches Lernplateau erreicht; defizitäre Artikulationsmuster verfestigen sich und werden zur Gewohnheit. Bei Erwachsenen kommt hinzu, dass die Fähigkeit zur Hördiskrimination und die Beweglichkeit der Artikulation rascher nachlässt als zum Beispiel die kognitiven Leistungen (SINGLETON 1989, EDMONDSON/ HOUSE 1993, zu einer Übersicht vgl. auch QUETZ 1995). Im Anfangsunterricht mit heterogenen Lerngruppen, zumal in der Erwachsenenbildung, sollte daher die Aussprache besonders geübt werden. Entsprechend sehen moderne Lehrwerke oft ein eigenes, langfristig angelegtes Teil-Curriculum zur Schulung der Aussprache vor.

Die erste und einfachste Form, in der die Aussprache geübt werden kann, ist das **Nachsprechen** fremdsprachlicher Lautgruppen. Richtiges Nachsprechen setzt Detailverstehen voraus; eine Nachsprechphase ist daher erst sinnvoll, wenn das Detailverstehen gesichert ist. Sind größere Interferenzen vom Schriftbild her zu erwarten (Englisch-Anfangsunterricht!), so sollte beim Nachsprechen zunächst auf das Mitlesen verzichtet werden; die Bücher bleiben geschlossen. Dadurch wird die Aufgabe zwar vordergründig schwieriger, aber es ist sichergestellt, dass die volle Aufmerksamkeit der auditiven Wahrnehmung gilt.

Das folgende **Fallbeispiel** aus dem Anfangsunterricht Englisch für Erwachsene zeigt, dass auch bei einer vermeintlich einfachen Übung noch einiges schief laufen kann. Die Lerngruppe sitzt in U-Form, der Kursleiter wandert der Reihe nach von einem zum anderen und spricht laut und deutlich vor; der jeweils Angesprochene bemüht sich um ein angemessenes Echo und wird so lange korrigiert, bis es nach Ansicht des Kursleiters einigermaßen klappt. Der Rest der Lerngruppe verfolgt die Prozedur mit einer Mischung von Amusement und Unbehagen (denn man ist ja selber auch bald „dran“):

*Kursleiter (spricht vor): Now listen./ There's a girl. / What's she doing? //*  
( / = kurze Sprechpause; // = Nachsprechpause)

*Teilnehmer (spricht nach): Now / listen / there's / a / girl ... (?) ...*

Die Aussprache ist nicht exakt, aber in der Wiedergabe einzelner Laute durchaus passabel; wortphonetische (Bindung) und satzphonetische Merkmale (Rhythmus, Pausen, Intonation) fehlen: Der Teilnehmer spricht etwas leiernd und betont gleichmäßig jedes einzelne Wort. Nach etwa sieben Silben ist Schluss...

*Kursleiter (tritt direkt vor den Lerner und wiederholt, etwas lauter und langsamer als vorher, mit weniger ausgeprägter Intonation und leicht gequältem Unterton):*

*Now listen./ There's a girl. / What's she doing? //*

*Teilnehmer (spricht nach): Now listen / there is a girl / what is she doing?*

Jetzt ist die Information vollständig, auch Tempo, Sprechrhythmus und Intonation stimmen

so leidlich (allerdings wird am Ende die Stimme zur deutschen Frage-Intonation gehoben); aber die Artikulation der einzelnen Laute ist nun fehlerhaft (zum Beispiel sind jetzt ein /t/ in *listen* und ein /r/ in *girl* hörbar, was vorher nicht der Fall war; die beiden Wörter stehen an der Tafel).

*Kursleiter (beugt sich dicht über den Teilnehmer, wird noch etwas lauter und spricht die Wörter einzeln vor, die besonders falsch klangen): listen / there's / girl / what's //*

*(Leises Kichern in der Runde; der Teilnehmer bekommt rote Ohren und wird zunehmend hektisch.)*

*Teilnehmer (spricht nach): listen / there's / ... ? ...*

Was er sagt, klingt segmental-phonetisch besser - nur leider kommt er nicht über die ersten beiden Wörter hinaus; nun ist schon nach sieben Lauten Schluss. Der Kursleiter resigniert demonstrativ und wendet sich zum nächsten Lerner ...

Aus Lernersicht ist die Aussprache die erste und augenfälligste Hürde beim Fremdsprachenlernen; geheime Versagensängste, Hemmungen, *image*-Probleme finden (zumindest im Anfangsunterricht) hier ihren Bezugspunkt. Um Lernblockaden durch einen zu hohen Affektivfilter zu vermeiden, sollte man einzelne Lerner also nicht in die Verlegenheit bringen, sich unvorbereitet mit ihren Ausspracheproblemen vor der Gesamtgruppe produzieren zu müssen. Das „Tigerspiel“ des Kursleiters (ruheloses Herumlaufen und direkte Konfrontation) sowie eine wenig partnerschaftliche Lernatmosphäre verstärken in dem Beispiel den Druck so sehr, dass erfolgreiches Lernen kaum möglich ist. Immerhin war der Kursleiter so einsichtig, den Lehrversuch nach drei vergeblichen Anläufen abubrechen - wenn er sich auch nicht verkneifen konnte, durch seine Körpersprache dem Lerner die Verantwortung für den Misserfolg zuzuweisen.

Aus dem Beispiel lassen sich interessante Vermutungen zur Rolle der **Aufmerksamkeit** und zu typischen **Lernstrategien** ableiten. Im ersten Versuch konzentriert sich der Lernende im Bestreben, die Laute korrekt nachzubilden, primär auf die *bottom-up*-Information: Die *chunking*-Operationen beziehen sich direkt auf die gehörten Lautfolgen; er imitiert subjektiv sinnlose Silben (leiernde Sprechweise, geringes Sprechvolumen).

Im zweiten Versuch ändert der Lernende die erfolglose Strategie: Er versucht nun, den Inhalt aufzunehmen und wiederzugeben. Das *chunking* orientiert sich an Bedeutung und Mitteilung (angemessene Prosodie, weiteres Sprechvolumen); dabei wird jedoch die *bottom-up*-Information weitgehend ausgeblendet (Überlastung der kognitiven Ressourcen durch Parallelverarbeitung ohne abrufbereite Handlungsroutrinen). Die Aussprache im zweiten Versuch gibt daher nicht den Hör-Eindruck wieder, es wird nicht oberflächenorientiert reproduziert, sondern die Aussprache wird vom Lerner *top-down* konstruiert. Sie gibt eher den aktuell unzulänglichen Stand der Lernaltersprache als den tatsächlichen Hör-Eindruck wieder (aktive Bildung von Sprech-Hypothesen mit vielen Interferenzfehlern).

Im dritten Versuch ändert der Teilnehmer im hektischen Bemühen, es dem Kursleiter doch noch recht zu machen und den drohenden Gesichtsverlust in der Lerngruppe zu vermeiden, ein drittes Mal seine Strategie: Er verzichtet nun völlig auf *chunking*-Operationen und versucht, die einzelnen Laute streng sequenziell zu identifizieren und nachzubilden - was ihm im Rahmen der Möglichkeiten des Kurzzeitgedächtnisses durchaus gelingt (lautrichtige Aussprache, geringes Sprechvolumen).

Wenn man Probleme wie in dem Fallbeispiel vermeiden will - worauf wäre daher bei der Planung von Nachsprechübungen zu achten? Um affektive Lernblockaden zu vermeiden, sollten einzelne Lerner nicht unvorbereitet vor der Gruppe sprechen müssen. Zur Gewöhnung an die neuen Sprechmuster bietet sich eine kurze Simultanphase an - entweder in Form des leisen **Echosprechens** (subvokales Artikulieren) oder des lauten **Chorsprechens**. Chorsprechen wird als sinnvolle Lernform auch von Erwachsenen akzeptiert, wenn man den Zweck dieses Lernschritts kurz erläutert und das Einverständnis entsprechend aushandelt.

Was im Fallbeispiel den Lehrversuch scheitern ließ - beim Vorsprechen ist die Spanne des Kurzzeitgedächtnisses (sieben *chunks*) zu beachten. Schwierige Wörter werden zunächst oberflächenorientiert aufgebaut; die *bottom-up*-Verarbeitungsrichtung hat Vorrang. Entsprechend kurz ist im ersten Schritt die Sprechsequenz (sieben Silben); die Vorgabe wird deutlich, präzise und gemäß standardsprachlichen Konventionen artikuliert, um dem Lerner die segmentale Analyse und Lauterkennung zu erleichtern. Im zweiten Schritt wird die Sprechgeschwindigkeit erhöht und die Satzlänge erweitert: Das zwingt die Lerngruppe zu „tieferen“ *chunking*-Operationen, denn eine etwas längere Sequenz (sieben Wörter/ Kollokationen) kann nicht mehr bloß mechanisch nachgesprochen werden; man muss sie inhaltlich verstehen. Suprasegmentale Merkmale wie Bindung, Rhythmus, Satzbetonung und Sprechmelodie rücken jetzt in den Vordergrund und unterstützen die semantische Reorganisation des Input beim Nachsprechen.

Um fehlerträchtige Sequenzen intensiver zu üben, ist unter Umständen die Technik des **backchaining** sinnvoll: Durch den Aufbau „von hinten nach vorn“ wird das, was im Satz schwierig und wichtig ist, am häufigsten gesprochen, häufiger jedenfalls als der Satzanfang mit der tendenziell bekannten und eher unwichtigen Information („funktionale Satzperspektive“). Eine Lernsequenz wie oben im Beispiel könnte nach dieser Technik etwa wie folgt aufgebaut werden:

- (1) *listen // now listen // a girl // there's a girl // now listen/ there's a girl //*
- (2) *doing // she doing // what's she doing // what's she doing?//*
- (3) *now listen / there's a girl / what's she doing? //*

Wenn auf diese Weise eine erste Geläufigkeit erreicht ist, könnte sich eine kurze Individualphase anschließen, die dann weniger der Übung als der Lernkontrolle dient. Das individuelle Echosprechen (bei dem neben dem Lehrer immer nur einer der Teilnehmer sinnvoll beschäftigt ist) sollte nicht zu lange ausgedehnt werden, bei Bedarf wird dezent und eher beiläufig korrigiert.

Übungssequenzen dieser Art können besser ins Sprachlabor ausgelagert werden (sofern heute noch eine dieser Anlagen zur Verfügung steht): Das HSA-Labor kombiniert die Vorteile der Simultanphase und der Individualphase. Das Simultansprechen wird aufgezeichnet, und danach kann der Lernende seine Performanz in der anschließenden Individualphase in aller Ruhe nachvollziehen, am Muster überprüfen und gegebenenfalls gezielt elaborieren (was im Klassenunterricht mangels ausreichender Individualisierung der Übungsprozesse längst nicht so effektiv möglich ist). Bei sinnvoller Nutzung bietet das Sprachlabor dem Fremdsprachenunterricht daher nach wie vor interessante Möglichkeiten.

Allerdings kann man im Sprachlabor gut auch die Grenzen dessen beobachten, was sich allein mit Nachsprechübungen erreichen lässt. Schwächere Lerner verfallen hier eher in die Passivstrategie: Sie imitieren mechanisch das, was sie zu hören glauben; Fehler in der eige-

nen Performanz werden auch im direkten, kleinschrittigen Vergleich mit der richtigen Sprechweise nicht registriert. Sie profitieren daher kaum vom Nachsprechen, von Korrekturen aus affektiven Gründen (siehe Fallbeispiel) oft noch weniger. Daher sollten schon hier, während der Sprachaufnahme, bestimmte **Lernhilfen** angeboten werden, die die Aufmerksamkeit gezielt auf die Lernschwierigkeiten lenken.

Die wichtigste Lernhilfe für die Schulung der Aussprache ist die **Lautschrift**. Da die Mehrzahl der Menschen visuelle Information besser aufnehmen kann als auditive („visueller Wahrnehmungstyp“), hilft die Lautschrift weniger beim Sprechen als beim Hören; sie hilft, bestimmte Besonderheiten des zielsprachlichen Klangbildes wahrzunehmen, die wir vorher schlicht überhört haben (weil das passende zielsprachliche Hörmuster noch nicht gebildet war). Je unregelmäßiger die Beziehung von phonischem und graphischem Kode, je schwieriger und ferner das Lautsystem der Zielsprache, desto wichtiger die Rolle der Lautschrift.

Nun könnte man einwenden, dass die Lautschrift mit ihren fast fünfzig Symbolen für die Phoneme der englischen Sprache so viele neue und eigene Hürden aufrichtet, dass von einer Lernhilfe im Anfangsunterricht wohl kaum die Rede sein könne. Dieser Einwand ist nicht berechtigt, sofern bestimmte Voraussetzungen gegeben sind. Die Lautschrift darf nicht als bekannt vorausgesetzt werden; auch mit dem Hinweis auf die „Lautschrift-Seite“ der Anfangslehrbücher ist es nicht getan. Die Lautschrift wird selektiv nach und nach eingeführt: jedes Symbol jeweils als **Aufmerksamkeitssignal** für ein schwieriges Phonem der Zielsprache. Bei dieser Technik der signalphonetischen Darstellung werden nicht gleich ganze Wörter in der Umschrift dargestellt, sondern es erscheinen gezielt jeweils nur ein oder zwei Symbole an der Tafel - eben das, worauf in der Lautfolge besonders zu achten ist (VIELAU 1983c). Zu dem Wort *listen* würde also vielleicht [sn] an die Tafel geschrieben, zu *there's* vielleicht nur [z], wenn aktuell beim Nachsprechen auf diesen Laut fokussiert werden soll.

Erreicht wird mit dieser Technik zweierlei: Der Lerner wird auch visuell, über seinen primären Wahrnehmungskanal, angesprochen; er ist nicht allein auf die auditiven Eindrücke angewiesen. Da simultan Symbol und Klangbild eingeführt werden, kann die Lautschrift außerdem auf diese Art fast nebenbei erlernt werden - eben in der Abfolge, in der die Aufmerksamkeit der Lerngruppe auf schwierige Phoneme der Zielsprache gelenkt wird. Selbstverständlich genügt aus der Sicht des Lerners die passive Beherrschung der Lautschrift.

Das Lautsystem, das die Lerngruppe auf diese Weise aufnimmt und aktiv artikuliert, sollte einer Standardvariante der englischen Sprache, also zum Beispiel beim *British English* der *Received Pronunciation (RP)* entsprechen. Für die Bildung dieser Laute kann (neben dem bloßen Vorsprechen) eine einfache Beschreibung der wichtigsten Merkmale der Artikulation (Artikulationsort, Stellung der Zunge, Stimme, Öffnung, ev. Angabe eines bekannten „Ausgangslautes“ etc.) erfahrungsgemäß hilfreich sein: „Um ein [w] zu sprechen, runden Sie Ihre Lippen wie beim [u]; probieren Sie mal, und sagen Sie *what's ...*“. Erklärungen dieser Art werden selbstverständlich auf Deutsch und so einfach wie möglich gegeben.

Das Symbolsystem (die Lautschrift), mit dem das Lautinventar einer natürlichen Sprache beschrieben wird, ist willkürlich. Insofern ist es falsch zu sagen, eine Lautschrift höre sich besser an als die andere, denn beide Schreibkonventionen beziehen sich auf dasselbe Lautinventar. Gleich wie ich den Vokal in *word* phonetisch umschreibe - ich muss das entsprechende Phonem der englischen Sprache nach Lautqualität und Lautquantität, sofern es in der Erstsprache der Lerngruppe nicht vorkommt, im Unterricht erst ausbilden. Die Frage, ob die

eine oder andere Schreibkonvention „besser“ oder „schlechter“ ist, ist daher objektiv kaum zu entscheiden; die Wahl der Schreibkonvention orientiert sich am Verwendungszweck (VIELAU 1983c). Für einen Lautatlas oder für Sprachvergleiche bietet sich eine andere Schreibkonvention an (*phonetic transcription*) als für ein phonetisches Wörterbuch (*narrow phonemic*) oder für ein zweisprachiges Fremdsprachenwörterbuch (*broad phonemic*). Für den Fremdsprachenunterricht hätte sich die Wahl der Lautschrift primär didaktisch-methodisch zu begründen: Es kommt nur eine phonemische Lautschrift in Betracht, sie muss einfach und ökonomisch sein und vor allem leicht erlernbar.

Eine visuelle Lernhilfe mit Signalcharakter ist eines der wichtigsten Instrumente für die Ausspracheschulung; beim Unterricht mit schwächeren Lernern und in der Erwachsenenbildung ist die Lautschrift nahezu unverzichtbar. Eine entsprechende phonetische Qualifikation (aktive Beherrschung der Lautschrift) muss bei phonetisch schwierigen Sprachen daher vom Lehrer verlangt werden. Besonders wichtig ist die Lautschrift bei der Korrektur: Gerade hier kommt es auf die Lenkung und Modellierung der Aufmerksamkeit an: Ein Feedback, das der Lernende nicht versteht und nicht „auf den Punkt bringen kann“, wirkt eher beunruhigend und verwirrend.

Trotz gut geplanter Lernhilfen sollte man nicht zu viel erwarten: Mehr als eine leidlich angenäherte „Sprechhypothese“ ist im ersten Lernschritt meist nicht zu erreichen. Auch die Aussprache bedarf der gezielten Elaboration und Tiefenverarbeitung (siehe unten, Kap. 4.2.2.1 Ausspracheübungen).

#### 4.2.1.4 Die Einführung der Schrift

Bei phonetisch schwierigen Sprachen sollte die Schrift mit Verzögerung erst dann eingeführt werden, wenn das Klangbild durch Echosprechen bei geschlossenen Büchern leidlich gesichert ist. Ist die Distanz von Klangbild und Schriftbild groß, so könnte man zunächst eine kurze **Mitlese-Phase** folgen lassen. Dabei wird der Text noch einmal vom Lehrer vorgesprochen (oder per Tonträger präsentiert), bei geöffneten Büchern simultan mitgelesen und still gesprochen. Die Aufmerksamkeit soll sich dabei ganz auf die Aufnahme und Zuordnung der Schreibkonvention konzentrieren.

Ginge man vom Echosprechen direkt zum Vorlesen über, müsste der Lernende mehrere Aufgaben zugleich bewältigen: das Schriftbild auffassen, es dem Klangbild zuordnen und gleichzeitig aktiv artikulieren. Schwächere Lerner reagieren überfordert auf diese Mehrfachbeanspruchung: Sie „vergessen“ das Klangbild und konstruieren die Aussprache *top-down* vom Schriftbild her mit Hilfe erstsprachlicher Lesestrategien (siehe auch Fallbeispiel oben).

Um solche Interferenzen auszuschließen, ist gelegentlich vorgeschlagen worden, die Schrift zunächst ganz aus dem Anfangsunterricht herauszuhalten (audiolingual/ audiovisueller Vorkurs). Angesichts der wichtigen Funktion, die der Schrift in künstlichen Lernsituationen zukommt, halte ich das für keine gute Idee (vgl. auch MINDT/ MISCHKE 1985): Zum einen verlagert man die Probleme nur auf einen späteren Zeitpunkt, zum anderen nimmt man zusätzlich das Entstehen privatsprachlicher Kodierungen in Kauf. Denn die meisten Menschen können sich Sprache leichter in visueller Form einprägen: Das Schriftbild dient ihnen zur dauerhaften Verankerung und Fixierung des auditiven Wahrnehmungsinhalts. Steht kein Schriftbild zur Verfügung, so wird es eben autonom, notfalls als „innere Schrift“, erzeugt - immer

auf der Basis erstsprachlicher Schreibstrategien. Diese autonom gebildete Schreibweise konkurriert später mit den entsprechenden zielsprachlichen Schreibkonventionen: Das Resultat ist leicht vorstellbar. Die Verbindung von phonischem und graphischem Kode sollte daher schon während der Sprachaufnahme hergestellt werden.

#### 4.2.1.5 Vorlesen

Hat das vorkommunikativ akzentuierte Vorlesen methodisch überhaupt noch eine Berechtigung? Müsste dieses „merkwürdige Tun“ (DIDAKTILUS 1991: 246), wie gelegentlich gefordert wird, nicht durch das gestaltende Vorlesen/Vortragen ersetzt werden? DIDAKTILUS begründet seinen Standpunkt damit, dass das laute Vorlesen aus pragmatischer Sicht allein bei der Übermittlung von subjektiv neuer Information seine Berechtigung habe (vgl. auch MÖHLE 1988), dass das laute Vorlesen in seinem Effekt nicht mit dem Leseverstehen verwechselt werden dürfe (was sicherlich kaum jemand tut) und schließt mit einer wenig praxisnahen Forderung: „*Eigentliches Lesetraining um der Aussprache willen vollzieht sich zu Hause. Das Ergebnis [im Unterricht] kann nur das sinngestaltende Lesen sein.*“ (247)

Der Gedanke, dass es für alles, was im kommunikativen Fremdsprachenunterricht geschieht, eine pragmatische Begründung geben müsse, ist ebenso verbreitet wie unrichtig. Er ist etwa so logisch wie die Behauptung, dass der Nichtschwimmer dann am schnellsten das Schwimmen erlernt, wenn man ihn ohne Schwimmhilfen ins tiefe Wasser wirft. Komplexe kommunikative Fähigkeiten - wozu das sinngestaltende Vorlesen allemal gehört - können nur schrittweise aufgebaut werden. Man darf hier Weg und Ziel nicht verwechseln, die erforderlichen Teilroutinen nicht als gegeben voraussetzen oder in Eigenarbeit auslagern. Ein guter Vortrag verlangt gesichertes Textverstehen, eine weitgehend automatisierte Aussprache und die Kenntnis prosodisch-rhetorischer Mittel (um sich angemessen auf die Hörer einstellen zu können). Fehlen solche Voraussetzungen, ist eine Überlastung der kognitiven Ressourcen des Lernenden bereits in der Aufgabenstellung angelegt. Wie schwierig das sinngestaltende Lesen/ Vortragen sogar in der Erstsprache ist, wird bei öffentlichen Vorträgen oft genug demonstriert.

In der Phase der Sprachaufnahme (im ersten Schritt des Sprachlernprozesses!) geht es zunächst um die aktive Rekonstruktion des Klangbildes vom Schriftbild her, wobei das Textverstehen vorausgesetzt wird und das Klangbild vom vorhergehenden Lernschritt, dem Echosprechen, noch präsent sein sollte. Im Gegensatz zum Echosprechen, bei dem das *bottom-up*-Prinzip dominiert, dient das Vorlesen der Einübung der *top-down*-Aussprache, damit zugleich der Lernkontrolle und Problemaufnahme für ein gezieltes Aussprachetraining in der anschließenden Phase der Sprachverarbeitung (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

Der Lernende steht beim Vorlesen vor einer doppelten Aufgabe: Er soll die lautrichtige Artikulation (re)produzieren und den Lesetext zumindest in Ansätzen prosodisch gestalten (also nicht leiernd gleichförmig, sondern sinn- und ausdrucksorientiert lesen). Der zweite Teil dieser Aufgabe fällt leichter, wenn in Sinnabschnitten gelesen wird bzw. wenn die Leserollen den Dialogrollen entsprechen.

Das Vorlesen übt man trivialerweise nur durch Tätigkeit, nicht durch Zuhören. Das beliebte „Reihenlesen“ (der Reihe nach jeder einen Satz) ist aus methodischer Sicht fragwürdig, langweilig für alle, die nichts zu tun haben, „stressig“ für die, die an der Reihe sind, und obendrein sehr zeitraubend, wenn der Kursleiter den Ehrgeiz entwickelt, dass zum Schluss

alle etwas gesagt haben sollen. Viel effektiver ist eine kurze Partner- oder Gruppenarbeit. Am einfachsten erfolgt die Gruppenbildung entsprechend der Sitzordnung. Als Lernarrangement hat sich ein „Dreierschritt“ bewährt:

- Der Text wird im Plenum exemplarisch „angeübt“. Damit ein brauchbares **Muster** entsteht, lesen hier eher die Stärkeren vor.
- Im zweiten Schritt wird der Text je nach Zahl der Dialogrollen in Partner- oder Gruppenarbeit **ingeübt**. Die Gruppen arbeiten parallel, jeder liest jede Rolle mehrfach; die Mitglieder korrigieren sich wechselseitig. Der Kursleiter wandert von Gruppe zu Gruppe, hört besonders bei den Schwächeren zu, mischt sich jedoch nicht ein.
- Im dritten Schritt wird das Ergebnis von ein oder zwei (schwächeren) Gruppen zur **Kontrolle** für alle im Plenum vorgetragen: Dabei werden verbliebene Fehler korrigiert und offene Fragen behandelt.

Das Lesen in Partner- oder Gruppenarbeit hat viele Vorteile: Alle haben die Chance, praktisch zu üben (*learning by doing*), Sprechhypothesen aktiv bilden und testen zu können; man kann affektiv entlastet üben und muss nicht unvorbereitet vor der Großgruppe sprechen; man übt, selbstständig und kooperativ zu arbeiten; bei der Korrektur des Partners tut man etwas für die Ausbildung der metakognitiven Fähigkeiten und des „inneren Lehrers“. Wenn dabei ein paar Fehler unkorrigiert durchgehen, wiegt das angesichts der Vorteile gering. Denn die Aussprache muss im weiteren Verlauf ohnehin weiter verbessert werden. Für das Gelingen dieses Lernschritts ist jedoch wichtig, dass der Zweck des Partnerlesens vorher kurz dargestellt, begründet und von der Lerngruppe akzeptiert wird; bei lernungsgewohnten Teilnehmern ist dabei einiges an Überzeugungsarbeit erforderlich.

Schwächere Lerner neigen dazu, nicht sinndarstellend, sondern „leiernd“ zu lesen. Wer die Aufgabe als schwierig empfindet, konzentriert seine Aufmerksamkeit spontan zu sehr auf die lokale Planung von Lautbildung und Artikulation; die simultane Globalplanung (sinndarstellender Ausdruck) tritt in den Hintergrund. Die Forderung, beides zugleich zu beachten, überlastet die kognitiven Ressourcen. Wird der Lesevortrag nun noch bei jedem Fehler unterbrochen und direkt an Ort und Stelle korrigiert, so verstärkt sich die Neigung zur Lokalplanung: Die Augen eilen der Artikulation nicht mehr voraus, der Vortrag stockt und „holpert“. Der Tipp, die Augen vorauslaufen zu lassen, erst den Satz zu denken und dann zu sprechen, wirkt hier manchmal Wunder. Der Lesevortrag sollte nicht unterbrochen werden; korrigiert wird erst nach Abschluss des Vortrags, eventuell unterstützt durch ein kurzes Echosprechen. Die Fehlererkennung kann man am besten im Sprachlabor trainieren; ersatzweise kann man den Mitschnitt einer Gruppenphase gemeinsam auswerten.

Um die Wichtigkeit des sinndarstellenden Lesens zu demonstrieren, bietet sich eine Selbsterfahrung in der Rolle des Zuhörers an (vgl. auch MÖHLE 1988). Ein unbekannter Plateautext wird von einem der Lerner vorgelesen; die Zuhörer sollen eine inhaltsbezogene Aufgabe lösen, sie dürfen den Text nicht mitlesen. Die Lerngruppe wird dabei feststellen, wie schwierig die Sinnentnahme aus einem unvorbereitet-leiernden Vortrag ist - auch wenn der Text an sich nichts Neues enthält.

Einen nachhaltigen Könnensfortschritt wird man trotz solcher Selbsterfahrung allein durch Hören, Imitieren und anschließende Vorlese-Übungen bei schwächeren Lernern kaum erreichen. Auch die Empfehlung, den Filtertext samt angemessener Prosodie auswendig lernen zu

lassen (vgl. *vanishing-technique*, WALTER 1981), ist problematisch. Das Auswendiglernen bindet viel Lernkapazität für einen begrenzten Lernertrag: Nur dieser eine Text kann dann vielleicht angemessen vorgetragen werden (häufig wird das Leiern durch das Auswendiglernen eher noch verstärkt). Aktive Sinn-darstellung beim Lesen ist erst möglich, wenn der Lernende in der Lage ist, vorrangig global zu planen. Das wiederum setzt eine (über das simple Dekodieren weit hinausgehende) semantische Reorganisation des Input, Tiefenverarbeitung und Sinnverstehen voraus - und außerdem flüssige lokale Prozesse beim Artikulieren. Man kann den sinn-darstellenden Ausdruck nicht oberflächenorientiert „adressieren“; wer das versucht, verwechselt Fremdsprachenunterricht und Schauspielschule. Er vergeudet kostbare Unterrichtszeit und Lernkapazität.

Man sollte daher akzeptieren, dass dem Vorlesen während der Sprachaufnahme ein ebenso wichtiger wie begrenzter Zweck zukommt - die Verbindung von Lautbild und Schriftbild, wobei hier die lautrichtige Artikulation noch ganz im Vordergrund steht. Wenn es dabei einzelnen Lernern gelingt, mit etwas mehr Ausdruck zu lesen - umso besser! Die Mehrzahl der Lerngruppe wird ohne mehrere Zwischenschritte, die der gezielten Elaboration der Aussprache dienen, zu sprachsynthetischen Leistungen dieser Art (noch) nicht in der Lage sein.

#### **4.2.1.6 Schreiben als Fertigkeit und Lernhilfe**

In einem letzten, fakultativen Schritt der Sprachaufnahme könnte noch einmal gesondert das Schriftbild geübt werden. Dazu werden die Bücher geschlossen (und die Tafel ggf. zugeklappt). Dann werden die kritischen Wörter zum Beispiel in Form eines Lückendiktats vorgegeben und aufgeschrieben. Das Lückendiktat hat dem Langdiktat gegenüber den Vorteil, dass es Zeit spart und eine mechanische Wiederholung von Bekanntem vermeidet: Nur das, was neu, wichtig oder fehleranfällig ist, wird aufgeschrieben. Vorgelesen wird immer der ganze Text, damit die schwierigen Wörter aus ihrem Zusammenhang besser verstanden werden können. Ein vereinbartes Signal (oder eine Wiederholung) markiert die Wörter, die aufzuschreiben sind. Anschließend wird die Tafel wieder aufgeklappt, wo die meisten Wörter von der Einführung her noch stehen dürften, und das Ergebnis (in Partnerarbeit?) verglichen und korrigiert.

Die Aufgabe der Lerngruppe ist bei einer Sprache, die zwischen graphischem und phonischem Kode deutlich unterscheidet, keineswegs einfach. Vorausgesetzt wird, dass die Zuordnung von Klangbild und Schriftbild leidlich gesichert ist; denn die Aufgabe verlangt eine exakte Rekonstruktion des Schriftbildes vom Klangbild her, wobei sich der Lerner nicht auf die gewohnten erstsprachlichen Schreibstrategien stützen kann. Er muss das jeweilige Schriftbild daher viel präziser als beim Vorlesen vor Augen haben: Das Schreiben zwingt mehr als jede andere Arbeitsform zu Konzentration und Genauigkeit.

Unter dem Einfluss einseitiger Methoden („schriftfreier Unterricht“, verzögerte Einführung der Schrift, Schrift als „sekundärer Kode“ etc.) ist das Schreiben im Fremdsprachenunterricht etwas in eine Randstellung geraten. Dabei sind die gängigen Begründungen für die Marginalisierung des Schreibens bei näherer Prüfung kaum haltbar. Für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist das Schreiben ein Lernziel neben anderen; über die Wichtigkeit sollte der Bedarf der Lerngruppe entscheiden. Das gilt sowohl für das sprachbezogene (Rechtschreibung) wie für das kommunikative Schreiben. Dabei ist das eine die Voraussetzung des

anderen. Wieder gilt das Prinzip: Die lokale Planung (Rechtschreibung) muss in geeigneter Weise vorentlastet werden, damit der Kopf beim mitteilungsorientierten Schreiben für die Globalplanung frei ist. Wer schon über die Schreibweise jedes zweiten Wortes stolpert, wird kaum einen längeren Gedankenzug in geordneter Weise zu Papier bringen können ...

Obendrein ist das Schreiben für visuell veranlagte Menschen eine wichtige Lernhilfe: Es lenkt die Aufmerksamkeit, zwingt zur Konzentration, die Lernfortschritte sind direkt am Ergebnis erfahrbar (die ja nicht flüchtig sind wie die Ergebnisse des Sprechens). Affektive Blockaden wie beim Sprechen vor der Gruppe spielen kaum eine Rolle. Und schließlich hilft das Schreiben in nachhaltiger Weise beim Einprägen und bei der Verankerung des neuen Lernstoffs. Daher sollte beim Fremdsprachenlernen, auch wenn ein entsprechender Lernschritt nicht vorgesehen ist, immer ein **Lernprotokoll** geführt werden; auf Form und Funktion dieses Lernprotokolls komme ich später zurück.

Abhängig vom Stellenwert, den der Lehrplan der **Rechtschreibung** einräumt, sind Schreibübungen mit unterschiedlichem „Tiefgang“ vorstellbar. In der einfachsten Form wird das Schriftbild ohne Fokussierung auf mögliche Probleme und Fehlerquellen durch *learning by doing* (Lückendiktat, Lernprotokoll etc.) und gelegentliche Lernkontrollen gleichsam beiläufig erworben. Der Nachteil dieses Vorgehens ist, dass im Ergebnis mit deutlichen Schereneffekten zu rechnen ist: Spracherwerber kommen schon durch das implizite Mitlernen zu brauchbaren Ergebnissen, Spracherlerner und Lernungewohnte werden auf diesem Weg eine eher dürftige Schreibfertigkeit ausbilden. In einem Kurs, in dem zum Beispiel nur kurzfristig ein wenig Englisch für den Urlaub gelernt werden soll, würde man das wohl in Kauf nehmen.

Wird der Schreibfertigkeit ein höherer Stellenwert zugewiesen (systematische Erlernung der Zielsprache in schulischen oder abschlussorientierten Lernzusammenhängen), so sind, ähnlich wie im erstsprachlichen Unterricht, gezielte Rechtschreibübungen erforderlich. Man würde hier also zum Beispiel bestimmte gesetzmäßige Zusammenhänge von Wortbildung und Rechtschreibung (Morphem-Methode) erarbeiten und praktisch einüben. Kommt es sehr auf Präzision und äußeres Erscheinungsbild geschriebener Texte an (Englisch in beruflichen Anwendungen/ Kurse für Sekretärinnen und Fremdsprachenkorrespondenten), müsste man sich tiefergehend mit typischen Fehlerquellen und Rechtschreibproblemen befassen (Homophonie und Ähnlichkeit, Lehn- und Fremdwörter, Getrennt- und Zusammenschreibung, Ausnahmen/schwierige Graphemkombinationen, interferenzanfällige Schreibungen etc.).

Es würde zu weit führen, die Methodik des „vertieften“ Rechtschreibunterrichts hier darstellen zu wollen: Das wäre Thema einer eigenen Publikation. Sicher liegt hier eines der (zahlreichen) Desiderate der Fremdsprachendidaktik.

#### 4.2.2. Sprachverarbeitung

Während der Phase der Sprachaufnahme findet eine erste Oberflächenverarbeitung des Input statt: Neue Wörter und Strukturen können nun von ihrem Schriftbild und ihrer Aussprache her als Exponenten der Zielsprache identifiziert und angesprochen werden, und es kann ihnen eine erste Interpretation in Form einer (mehr oder weniger gut angenäherten) Bedeutungshypothese zugeordnet werden. Dieser Stand des Lernprozesses ist Voraussetzung und Ausgangspunkt der anschließenden Lernphase, die der **Tiefenverarbeitung** des Input dient.

Was ist mit „Tiefenverarbeitung“ gemeint? Der physikalische Datenfluss beim Input wird als lineare Abfolge von Lauten oder Schriftzeichen wahrgenommen; durch *chunking*-Operationen identifiziert das Bewusstsein die Bedeutungsträger (Exponenten) im Datenfluss. Mit der Identifikation der Exponenten ist aber noch nicht viel für das Verstehen geleistet, denn die Interpretation einer sprachlichen Äußerung ergibt sich nicht schon aus der wahrgenommenen Wortfolge beim Hören oder Lesen. Hierzu ein einfaches Beispiel in ESPERANTO:

- *Mano manon lavas.*

Die sequenziell-oberflächenorientierte Interpretation, wie sie vielleicht ein einfaches Wortübersetzungsprogramm eines Computers auswerfen würde, hieße „Hand Hand waschen“ - was zunächst nicht sonderlich aufschlussreich sein dürfte. Eine sprachliche Information wird im Bewusstsein des kompetenten Sprechers nicht sequenziell ausgewertet, sondern sie wird einer Tiefenverarbeitung unterworfen und dabei **semantisch reorganisiert**: Die aufgenommenen Daten werden in bestimmter Weise analysiert und zu einer zusammenfassenden Interpretation synthetisiert. Sprachliche Exponenten haben in mehreren Dimensionen Bedeutung. Die Interpretation auf Basis der lexikalischen Bedeutungen wird durch die Analyse der relationalen (syntaktisch-semantischen) Bedeutungen erweitert:

- *Mano mit Null-Artikel steht für unbestimmte Referenz;*
- *-n signalisiert den Objekt-Kasus;*
- *die Verb-Endung -as bezeichnet ein Präsens mit faktischem Aspekt.*

Unter Einbezug dieser Information und entsprechender Reorganisation der Wortstellung gewinnt die Interpretation des Satzes deutlichere Konturen; auf Deutsch könnte man sagen:

- *„Eine [unbestimmte] Hand wäscht eine [unbestimmte] Hand“ [faktische Aussage].*

Bezieht man nun die funktionale Bedeutungsdimension (zum Beispiel die Absichten des Sprechers) und den Gebrauchskontext in die Interpretation des Satzes ein („*der Sprecher kommentiert abfällig die Besetzungspraxis einer Stelle im öffentlichen Dienst*“), so ergibt sich in der Zusammenfassung (Synthese) der drei Bedeutungsdimensionen eine Interpretation, die man auf Deutsch üblicherweise wie folgt ausdrückt:

- *„Eine Hand wäscht die andere.“*

Die Interpretation beruht auf der semantischen Reorganisation der linearen Information. Bedeutung wird aktiv konstruiert - und zwar nicht analog dem Leseakt durch linear-additive Operationen vom Teil zum Ganzen hin (*bottom-up*), sondern durch analytisch-synthetische Prozesse vom Ganzen zum Teil (*top-down*): Die aktuelle Bedeutung einzelner Wörter erschließt sich erst aus ihrem Sinnzusammenhang im relationalen Gefüge des Satzes; die aktuelle Bedeutung des Satzes erst aus der Funktion dieses Satzes im kommunikativen Kontext. Zuständig für die Tiefenverarbeitung ist der mentale „Sprachverarbeiter“ im Arbeitsgedächtnis (KLEIN 1986), der wiederum fast simultan auf gespeicherte Wissensbestände zugreift, dabei eingehende Daten und vorhandenes Wissen in Beziehung setzt (Schaubild 17):

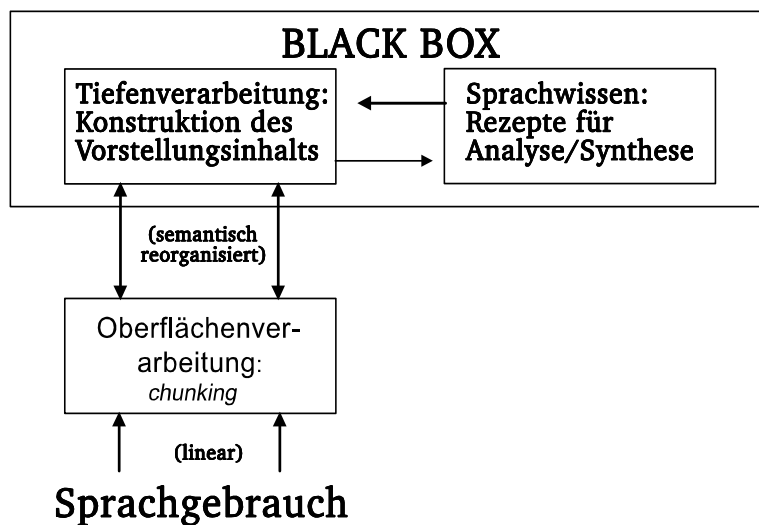


Schaubild 17: Semantische Reorganisation des Input und Tiefenverarbeitung

Wie die hier beschriebenen mentalen Prozesse tatsächlich ablaufen, wissen wir nicht; denn die Vorgänge in der *black box* sind nicht direkt beobachtbar oder simulierbar, sie müssen erschlossen werden. In Kapitel 3.3 wurden die wichtigsten Annahmen zusammengestellt und diskutiert, die sich aus der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Eine der zentralen lerntheoretischen Annahmen lautet, dass Sprachlernprozesse nicht widerspruchsfrei als Ergebnis von (wie immer intensiv betriebener) Oberflächenverarbeitung verstanden werden können: Sprachen werden aktiv konstruiert, man kann sie nicht „adressieren“.

Das ESPERANTO-Beispiel zeigt die Grenzen des mechanischen Auswendiglernens. Werden die morphosyntaktischen Bedeutungsträger nicht identifiziert und in ihrer Bedeutung erfasst, so ist ein Buchstabe so wichtig wie der andere, nichts in der Zeichenfolge kann inferiert werden. Das Einprägen wird dann sehr aufwendig; selbst kleinste Ungenauigkeiten können alles verderben. Wird zum Beispiel „*mano mano lavat*“ reproduziert, so ist dieser Satz auf ESPERANTO unverständlich, obwohl nur zwei Buchstaben falsch sind. Das so gebildete Wissen steht starr und unflexibel nur in den Formen zur Verfügung, die mechanisch memoriert wurden; denn Variationen sind erst möglich, wenn die bedeutungsmotivierenden Merkmale der Zeichenfolge tiefergehend erfasst sind und die semantische Reorganisation wenigstens in Ansätzen gelingt.

Wenn in der didaktischen Literatur über Lerner berichtet wird, die mit dem **Auswendiglernen** dennoch gute Erfolge erzielen (Methode Schliemann, asiatische Lernmethoden etc.), so spricht das weniger für die Methode als für die Lerner - für ein bewundernswertes Maß an Zähigkeit, Selbstdisziplin und schöpferischer Kreativität in der autonomen Verarbeitung des Input. Das normale Lernvermögen wird durch die geistlose Lerntechnik und den extremen Lernaufwand beim mechanischen Auswendiglernen überfordert. Dass viele Hauptschüler, die nach der „hauptschulgemäßen Methode“ (GUTSCHOW 1968) unterrichtet wurden, nach fünf Jahren dieses Unterrichts fast noch dort stehen, wo sie angefangen haben, kann aus kognitionspsychologischer Sicht nicht überraschen; denn die hauptschulgemäße Methode versteht Fremdsprachenunterricht wesentlich als Oberflächenverarbeitung.

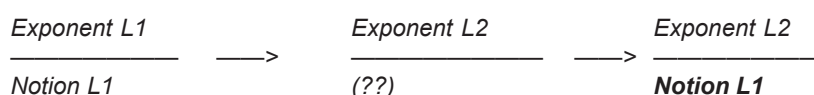
Entsprechend problematisch sind die vielen assoziationspsychologisch, neurophysiologisch oder neuerdings auch „hirngeographisch“ motivierten Varianten zur Verbesserung der Perception und des mechanischen Behaltens. Die assoziative Anreicherung des Input („Lernen mit allen Sinnen“, Verbindung von Wörtern mit subjektiven Anschauungsbildern, Lernen von Eselsbrücken, suggestopädisches Lernritual etc.) verknüpft den Lernstoff mit willkürlichen Sekundärassoziationen, fördert damit allenfalls das mechanische Reproduzieren, nicht aber die semantische Reorganisation des Input (AITCHISON 1997).

Analytische und synthetische Prozesse verlaufen beim kompetenten Sprecher fast simultan; der Sprecher wird sich der analytischen Vorgänge nur bewusst, wenn es zu Verständnisproblemen kommt. Dennoch ist wichtig zu verstehen, dass die Sprachsynthese die erfolgreiche Analyse voraussetzt: Ein Schlüsselwort, das wir nicht verstehen, ein Schachtelsatz, den wir trotz guter Sprachbeherrschung grammatisch nicht durchschauen, eine Sprechabsicht, die wir falsch deuten, kann die erfolgreiche Sprachsynthese unmöglich machen.

**Ganzheitlich-synthetische Lehrmethoden** unterstellen, dass die sprachanalytischen Leistungen wie beim natürlichen Spracherwerb vom Lerner selbstständig und intuitiv erbracht werden können - mehr noch, dass die entsprechenden analytischen Fähigkeiten fertig vorhanden sind. Wenn eine Lerngruppe nicht ausschließlich aus sehr guten Lernern (Lerntyp „Spracherwerber“) besteht, sollte man sich jedoch auf das autonome, natürliche Lernvermögen unter den künstlichen Lernbedingungen des Fremdsprachenunterrichts nicht zu sehr verlassen. Auch der natürliche Zweitspracherwerb führt trotz intensiver Übungsmöglichkeiten oft nur zu unbefriedigenden Ergebnissen. Der durchschnittliche Fremdsprachenlerner scheitert im Unterricht ohne geeignete Hilfen und ohne analytisch akzentuierte Übungsprozesse häufig schon an den einfachsten Problemen, im Englischunterricht etwa an der Fragebildung.

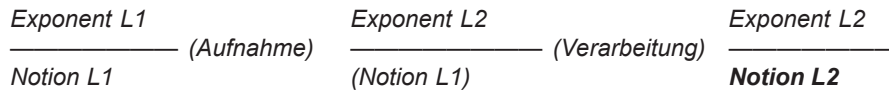
Im Unterricht für leistungsheterogene Lerngruppen ist es daher erforderlich, den Prozess der Analyse und Synthese nicht dem Selbstlauf zu überlassen, sondern ihn in geeigneter Weise anzuregen, zu steuern und zu kontrollieren. Nach dem methodischen Prinzip der mittleren Erreichbarkeit der Teilziele wird der Lernweg dabei in einzelne Schritte zerlegt: In der Phase der **Sprachverarbeitung** steht die Analyse der verschiedenen Bedeutungsdimensionen im Vordergrund, und in der anschließenden Phase der **Integration** ist es entsprechend die Zusammenfassung dieser Bedeutungsdimensionen zur Synthese. Um das Verstehen zu erleichtern, werde ich die Dimensionen der Sprachanalyse im Folgenden mit bekannten Fachbegriffen benennen: Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachfunktion. Anders als in der Fremdsprachendidaktik üblich, geht es dabei um **Tiefenverarbeitung**, um die subjektive Konstruktion zielsprachenspezifischer Vorstellungsinhalte und die Bildung entsprechender Routinen.

Während der Sprachaufnahme kann kaum mehr als eine Anfangshypothese auf Basis der Erstsprache entstehen. Der erstsprachliche Vorstellungsinhalt füllt anfangs die kognitive Leerstelle beim Versuch des Lerners, die zielsprachlichen Exponenten zu verstehen:



Anders ausgedrückt: die erstsprachliche Notion dient zunächst als **kognitiver Mittler** für die Interpretation der zielsprachlichen Exponenten. Es liegt auf der Hand, dass dieser Stand des Lernprozesses unbefriedigend ist, da Übungen auf dieser Grundlage (zum Beispiel das zweisprachige Vokabellernen) lediglich die unproduktive Assoziation von zielsprachlichen Expo-

nenten und erstsprachlichen Vorstellungsinhalten stärken können. Für die Sprachverarbeitung gibt es daher in allen Dimensionen (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Funktion) jeweils zwei Ziele: die Konstruktion der zielsprachlichen Notion sowie deren Einübung als zielsprachliche Verbindung von Exponent und Notion:



Sprachanalytische Übungen haben den Zweck, jeweils kleine „Wissensinseln“ bzw. Handlungsroutinen zu erzeugen, in denen die spontane Erstsprachenanalogie abgelöst wird durch zielsprachenspezifische Vorstellungsinhalte. Schaubild 18 zeigt den didaktischen Ort der Sprachanalyse im Lernprozess:

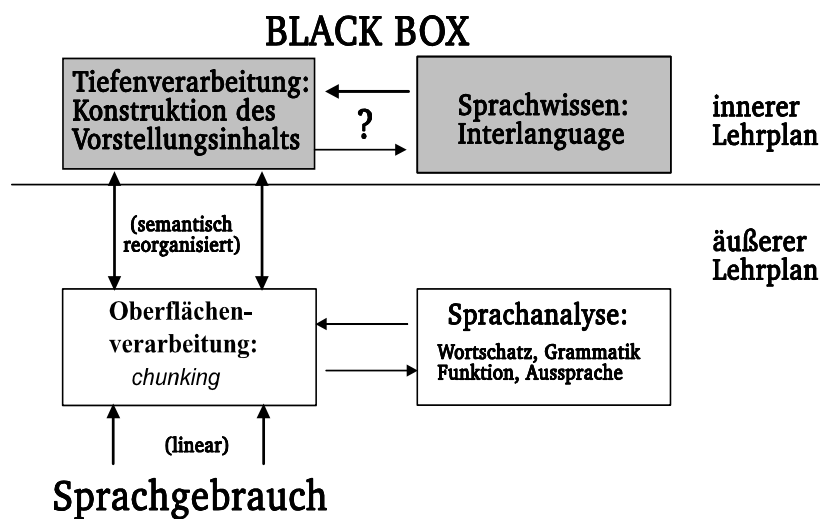


Schaubild 18: Sprachanalyse und Tiefenverarbeitung

Die Sprachanalyse ist Teil des äußeren Lehrplans. Es ist leider nicht möglich, dem Lerner zielsprachliche Vorstellungsinhalte in direkter Weise vorzugeben oder zu „vermitteln“. Zwischen den Gegenständen des äußeren Lehrplans und den subjektiven Konstruktionen des inneren Lehrplans gibt es keine direkten Verbindungen. Jeder Lerner muss diesen Vorstellungsinhalt (auf Basis dessen, was im äußeren Lehrplan geschieht) „für sich“ finden und in seinen subjektiven Sprachbesitz integrieren. Eine grammatische Deskription des äußeren Lehrplans bildet nicht schon das mentale Handlungsrezept ab: Die äußere Grammatik kann daher nicht auf direktem Weg „verinnerlicht“ und in die *interlanguage* übernommen werden.\*) Man kann auch sagen: Die äußere Grammatik hat keine „mentale Realität“. Wer sich eine Grammatik vorwiegend theoretisch erarbeitet, erwirbt im günstigsten Fall ein explizites Sprachwissen; ob er von diesem Wissen praktischen Gebrauch beim Sprechen machen kann, steht auf einem anderen Blatt. So wenig das Lesen der Bedienungsanleitung eines Fahrzeugs die praktischen Fahrkünste verbessert, so wenig bewirkt das Studium einer Grammatik allein schon für das Fremdsprachenkönnen.

\*) Insofern ist die „Interiorisierungstheorie“ GALPERINS auf Sprachlernprozesse nur bedingt anwendbar (vgl. GALPERIN, LEONTJEW 1974); die „innere Sprache“ ist nicht widerspruchsfrei als „verinnerlichte äußere Sprache“ vorstellbar. Hier muss ich eigene frühere Positionen korrigieren.

Die Gegenüberstellung von Wissen und Können ist nicht unproblematisch, da sie durch die Annahme prinzipiell getrennter Wissensbereiche vorbelastet ist (*Non-Interface-Hypothese*). Wie vorne dargestellt, gehe ich von kontinuierlichen Übergängen sowohl des expliziten und impliziten wie auch des ideationalen und operativen Wissens aus: Die konkrete Akzentuierung des Wissens ist abhängig vor allem vom **Handlungsmodus** beim Lernen. Wer primär theoretisch lernt, erwirbt ein eher explizites Wissen; wer vorrangig praktisch lernt, erwirbt ein eher operatives, implizites Wissen. Kommt der Lerner auf dem einen Weg nicht weiter, so wird er möglicherweise den Akzent verlagern: Auch der überzeugte Praktiker stellt zuweilen fest, dass ihm ein wenig Theorie als Lernhilfe nützlich sein kann - und umgekehrt.

Das Lernziel „Kommunikationsfähigkeit“ verlangt vorrangig **praktische** Lernprozesse; die Ausbildung des Sprachkönnens rangiert vor dem Sprachwissen. Insofern stellt die Sprachanalyse als Teil des äußeren Lehrplans, wie das Schaubild andeutet, zunächst immer einen **Umweg** bei der subjektiven Konstruktion der *interlanguage* dar - allerdings, wie man sehen wird, einen für die meisten Lerner ab und zu notwendigen Umweg. Ein Umweg ist die Sprachanalyse noch aus einem weiteren Grund. Für die Analyse ist ein sekundäres Zeichensystem (eine Metasprache) erforderlich zur Deskription des primären Zeichensystems (der Objektsprache). Bei geringer Schwierigkeit können einfache Signale, Markierungen im Text, ein erstsprachliches Äquivalent o.ä. die Funktion der Metasprache übernehmen; bei größerer Problemtiefe sind eigens eingeführte **Fachbegriffe** (Terminologien) fast unvermeidlich. Der Umweg über die explizite Sprachanalyse belastet den Lernprozess mit zusätzlichen Problemen; jede Metasprache will ihrerseits passend ausgewählt, geschickt eingesetzt und vom Lernenden verstanden sein, bevor sie tatsächlich als Lernhilfe dienen kann.

Am Beispiel der Lautschrift (die ja nichts anderes ist als eine spezifische Form der metasprachliche Analyse der zu erlernenden Sprache) lassen sich die Gründe gut zusammenstellen, die trotz des zusätzlichen Aufwandes oft für eine explizite Analyse sprechen: Die analytische Metasprache ist Lernhilfe für den inneren Konstruktionsprozess insofern, als sie bei schwierigen Lerngegenständen bei der Problemauffassung und Bündelung der Aufmerksamkeit hilft („*Welches ist hier der kritische Laut?*“), beim Hypothesenbilden („*Worauf muss ich achten? / Wie unterscheidet sich dieser Laut von denen, die ich kenne?*“) und beim Hypothesentesten („*Habe ich das jetzt richtig getroffen?*“) wie natürlich auch bei der Elaboration und Lernkontrolle. Obendrein bietet die metasprachliche Analyse die Möglichkeit des gezielten Sprechens über Sprache, damit der Reflexion über Sprache und des Sprachvergleichs. Dennoch ist ein systematisches Erlernen der Lautschrift nicht erforderlich: Der Sprachanalyse kommt aus der Sicht der kommunikativen Methodik keine eigenständige Bedeutung zu. Sie hat dienende Funktion bei der Vermittlung von äußerem und innerem Lehrplan und erhebt daher auch keinen Anspruch auf Geschlossenheit und Systematik in ihrer Darstellung. Wer eine Sprache lernen will, bedient sich selektiv und punktuell der nötigen Hilfen, er muss kein „kleiner Linguist“ sein. Aus ihrer didaktischen Funktion für die Sprachverarbeitung ergeben sich vier übergreifende methodische **Regeln für die Sprachanalyse**:

- Der analytische Aufwand ist so gering wie möglich zu halten, denn jede Form der expliziten Sprachanalyse stellt aus der Sicht des inneren Lehrplans einen Umweg dar.
- Der analytische Aufwand hängt ab von der Komplexität des Lerngegenstands und der Problemtiefe. Je schwieriger der Lerngegenstand, desto wichtiger ist eine explizite Lernhilfe.

- Ein Lernproblem kann objektiv und/ oder subjektiv schwierig sein. Gute Lerner benötigen weniger Lernhilfen als schwächere Lerner.
- Der Lerneffekt im Sinne kommunikativer Lernziele entsteht nicht durch die Sprachanalyse, sondern erst durch die aktiven Übungsprozesse, die durch die Lernhilfe angeregt und ermöglicht werden.

Als Faustregel gilt daher, dass in expliziten Formen nur dort gelernt werden sollte, wo Lernschwierigkeiten auftreten, die der Lerner von seinem autonomen Lernvermögen her nicht selbst bewältigen kann. Je geringer das autonome Lernvermögen, desto wichtiger die Lernhilfe: Schwächere Lerner müssen verstärkt nach expliziten Methoden lernen, stärkere Lerner können eher nach impliziten und ganzheitlichen Methoden unterrichtet werden. (In der Praxis wird häufig genau umgekehrt verfahren.) Bei Problemen geringer Schwierigkeit steht das praktische Üben im Vordergrund, Erklärungen sind überflüssig.

Wenn sprachanalytische Lernprozesse ihren Platz also durchaus auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht haben, so stellt sich die Frage, **wie** und **wann** die sprachanalytischen Momente in den äußeren Lehrplan einfließen sollen (siehe auch VIELAU 1985): nach der Einübung (induktive Methode), vor der Einübung (deduktive Methode) - oder auf einem dritten Weg?

Über die **induktive Methode** könnte man als Motto die Lehrerfragen schreiben: „*Wer weiß, was ich meine?*“ - „*Wer möchte es als erster probieren?*“ Das Problem dieser Methode liegt darin, dass sie die Lerngruppe einem Handlungsdruck aussetzt, obwohl noch keine tragfähige Arbeitshypothese gebildet ist. Bei geringer Problemtiefe ist das durchaus in Ordnung; was aber, wenn es um ein komplexes Lernproblem geht, das trotz sinnvoller Aufbereitung von der Mehrzahl der Lerngruppe im ersten Anlauf nicht selbstständig entschlüsselt werden kann? Wenn *Image-Probleme* in der Lerngruppe, Versagensängste und Zensuredruck hinzukommen? Für schwächere Lerner kann die induktive Methode sehr entmutigend sein: Man muss auch dann „irgendwie“ reagieren, wenn man etwas noch nicht verstanden hat, notfalls mit blindem Raten. An die Stelle des beabsichtigten *learning by doing* tritt damit ein (ineffektives und subjektiv unbefriedigendes) *trial-and-error learning*.

Entsprechend könnte man die **deduktive Methode** mit den Lehrerfragen überschreiben: „*Wer versteht, was ich sage?*“ - „*Wer kann das schon richtig anwenden?*“ Eine verbale Erklärung ist sinnvoll nur in dem Umfang, wie sie verstanden wird und vom Lernenden in „gerichtete“ Übungshandlungen umgesetzt werden kann. Steht die Erklärung am Anfang der Sprachverarbeitung, so fehlt dem Lerner häufig noch die Erfahrungsgrundlage und das Problemverständnis; viele in der Lerngruppe werden daher mit dem Erklärungsversuch zunächst nichts verbinden können. Je geringer das Vorwissen, desto hoffungsloser der Versuch, allein mit verbaler Erklärung etwas zu bewirken. Wer noch nie einen Fahrkartenautomaten benutzt hat (vgl. die Situation des Asylbewerbers in der Frankfurter U-Bahn), dem wird die Bedienungsanleitung nichts sagen; dem routinierten Reisenden dagegen ist sie eine sinnvolle Hilfe. Verbale Erklärungen setzen neben dem Verständnis der Erklärungssprache implizit stets Teile des Wissens voraus, das durch die Erklärung erst entstehen soll. Wer zu einem Problem noch keinen Zugang gefunden hat, kann meist auch keine sinnvollen Fragen zu diesem Problem stellen: Die beliebte Lehrerfloskel, man könne ja fragen, wenn man etwas nicht verstanden habe, verfehlt den Kern des Problems. (Der Asylbewerber, der noch nie eine U-Bahn gesehen hat, das System der Fahrberechtigung nicht kennt, kann sich nicht sinnvoll nach der Bedie-

nung des Fahrkartenautomaten erkundigen.) Verbale Erklärungen sind erfolgversprechend dann, wenn die Lösung des Problems im Vorwissen schon angelegt ist.

Ein deduktiver Ansatz stellt schwache Lerner daher doppelt auf die Probe: hinsichtlich des Verständnisses der Erklärungssprache und hinsichtlich des zu verstehenden Sachverhalts. Aus der Sicht des Lernungsgewohnten können Dinge schwierig sein, die aus der Sicht des Lehrers oder anderer Lerner selbstverständlich sind. Wenn aus Erklärungen dieser Art praktische Konsequenzen abgeleitet werden sollen, entsteht eine ähnliche Lernkonstellation wie bei der induktiven Methode: Der Lernende wird einem Handlungsdruck ausgesetzt, obwohl er subjektiv noch keine Handlungsgrundlage besitzt. Dass er diese Handlungsgrundlage nicht besitzt, obwohl sich der Kursleiter mit der Erklärung viel Mühe gegeben hat (und die anderen es vielleicht schon „gepackt“ haben?), wird ihn hier noch zusätzlich in Verlegenheit bringen. Reagiert der Lehrer auf Verstehensprobleme dann noch ungeduldig, unsicher, vielleicht gar gereizt und abwertend („*Ich habe das hundertmal erklärt, und Ihr könnt es immer noch nicht*“ ...), so ist der Misserfolg schwächerer Lerner schon in der Wahl der Methode angelegt.

Die kurze Gegenüberstellung zeigt, dass im Unterricht mit leistungsheterogenen Lerngruppen weder für ein induktives noch für ein deduktives Modell der Sprachanalyse plädiert werden kann: Bei einfachen Lernproblemen ist der Umweg über die Explikation so oder so überflüssig, es kann direkt geübt werden; und bei schwierigen Lernproblemen verspricht weder der induktive noch der deduktive Ansatz größeren Erfolg, denn bei beiden Methoden dominiert einseitig der äußere Lehrplan.

Das Zauberwort zur Vermittlung von äußerem und innerem Lehrplan heißt „**entdeckendes Lernen**“: Der Lerner soll in die Lage versetzt werden, ähnlich wie in natürlichen Lernsituationen seine Handlungsgrundlage selber zu finden. Eine Handlungsgrundlage, die selbst gefunden wird, bietet die Gewähr produktiver Lernprozesse selbst dann, wenn die Arbeitshypothese noch Fehler aufweist. Denn trotz der Unterrichtssituation bestimmt bei dieser Methode nicht der äußere, sondern der innere Lehrplan den Lernprozess. Der Vorteil einer Entdeckungsprozedur im Unterricht liegt darin, dass sie nicht (wie beim natürlichen Erwerb) auf intuitiver und zufälliger Basis stattfindet, sondern dass sie in geeigneter Weise prozessorientiert angeleitet und kontrolliert werden kann. Auch selbstständiges Lernen will zuerst erlernt sein.

Entdeckendes Lernen hat nichts mit *laissez faire* zu tun. Die Voraussetzung für jede Form des selbstständigen Lernens ist ein gewisses Maß an Offenheit und Interesse der Lerngruppe sowie ein niedriger Affektivfilter. Auf Basis eines gut ausgewählten Inputs wird ein Lernproblem in kleine Schritte zerlegt und selbstständig erarbeitet nach dem Schema „*Problem auffassen, Exponenten isolieren, Beispiele sammeln/ ordnen, Exponenten vergleichen/ analysieren, Lösung suchen (Arbeitshypothese), Lösung ggf. benennen (Terminologie?), Arbeitshypothese testen, Ergebnis bewerten/ elaborieren, Ergebnis einüben/ automatisieren (Geläufigkeit, Abbau der bewussten Kontrolle), Ergebnis übertragen/ anwenden*“. Nicht alle diese Schritte müssen in eine Lernsequenz fallen; wo immer möglich, werden Abkürzungen gewählt. Lernhilfen sind erforderlich an den folgenden Schnittstellen des Lernprozesses: bei der **Problemauffassung**, beim Finden des **Lösungswegs** und bei der **Verlaufskontrolle**.

Solange der Lerner ein Problem nicht „sieht“, kann er sich trivialerweise mit der Lösung dieses Problems nicht befassen. Streng genommen beruht schon der erste Schritt auf einem logischen Zirkel: Die Problemauffassung setzt ein Problembewusstsein voraus, das eigent-

lich erst durch die Erarbeitung dieses Problems entstehen kann. Ein unstrukturierter Input, in dem ein bestimmtes Problem mehr oder weniger zufällig neben anderen auftaucht, löst daher nicht von selber problemorientierte Lernprozesse aus; der Lerner muss erst auf die eine oder andere Art „über das Problem stolpern“. Bei größerer Problemtiefe gilt daher das methodische Prinzip, dass die Problemauffassung durch geeignete Lernhilfen anzuregen ist. Die Skala der Möglichkeiten reicht hier von der expliziten Problembeschreibung durch eine Aufgabenstellung auf der einen Seite (*task orientation*, gesteuerte Entdeckungsprozedur) bis hin zur Präsentation eines strukturierten Sachverhalts ohne weitere Vorgaben auf der anderen Seite (kreative Entdeckungsprozedur, „forschendes Lernen“). Bei schwierigen Lernproblemen kann es erforderlich sein, nicht nur die Problemauffassung zu stützen, sondern Lernhilfen auch für den nächsten Schritt, die Hypothesenbildung, anzubieten. Auch hier sind Vorgaben denkbar, die ein höheres Maß an Außensteuerung implizieren (kleinschrittig ineinandergreifende Aufgabenstellungen, die den Lösungsweg enthalten), und andere, bei denen sich der Lerner den Lösungsweg anhand geeigneter Materialvorgaben (vielleicht durch Rückgriff auf externe Ressourcen, Nachschlagewerke etc.) selber suchen muss. Schließlich wäre zu beachten, dass eine wirksame Selbstkontrolle erst dann existiert, wenn ein Lernproblem hinlänglich verinnerlicht ist - nicht jedoch schon während des Lernprozesses. Insofern verlangt die Entdeckungsprozedur eine kontinuierliche Verlaufskontrolle durch den (äußeren) Lehrer, die wiederum eher in Form direkter Rückmeldungen und Steuerungsimpulse oder eher indirekt, durch zusätzliche Materialangebote und „Gegenbeispiele“, ausgeübt werden kann.

Im pädagogischen Idealfall schlägt das entdeckende Lernen eine Brücke vom außengesteuerten Erlernen hin zum autonomen, innengesteuerten Erforschen eines Sachverhalts: Die Lerngruppe identifiziert ein Lernproblem; wählt sich Lernziel und Arbeitsformen selbst; handelt Schritte zur Lösung aktiv aus, verteilt die Aufgaben und organisiert den Arbeitsablauf; erarbeitet, koordiniert und bewertet selbstständig die Teilergebnisse; einigt sich auf eine gemeinsame Lösung und geeignete Formen der Präsentation. Die Rolle des Kursleiters beschränkt sich auf die eines externen Beobachters und Lernberaters ...

Entdeckendes Lernen ist zeitaufwendig. Dennoch bietet es nicht die Gewähr, dass in jedem Fall ein befriedigendes Ergebnis zustande kommt. Die Lerngruppe ist dann nicht bereit zur Erarbeitung des Lerninhalts, es fehlen wichtige Ressourcen und damit die kognitive Basis zur selbstständigen Erarbeitung. Wird also zunächst kein befriedigendes Ergebnis erreicht, so sollte man der Lerngruppe eine *silent period* zubilligen („Mut zur Lücke“). Eine deduktiv „aufgesetzte“ Erklärung würde in dieser Situation wenig bewirken, und Handlungsdruck wiederum nur zu blindem Raten führen. Vom Standpunkt der kognitiven Lerntheorie kann man Lernprozesse nicht erzwingen: Nicht der innere Lehrplan, sondern der äußere Lehrplan müsste in diesem Falle korrigiert werden.

Bevor ich auf Einzelheiten der verschiedenen Lernfelder (Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Sprachfunktion) komme, sei ein einschränkender Hinweis gestattet. Die hier behandelten Bereiche aus der Methodik sind Gegenstand zahlreicher Spezialstudien; es wäre unmöglich, diesen Forschungsstand darstellen oder gar aufarbeiten zu wollen. Im Sinne des in der Einleitung dargestellten Forschungsansatzes einer integrativen Handlungswissenschaft interessiert vor allem das, was zum „roten Faden“ der kommunikativen Fremdsprachendidaktik beiträgt. Insofern (und natürlich auch aus Platzgründen) kann im Folgenden immer nur selektiv und exemplarisch dargestellt werden.

#### 4.2.2.1 Aussprache

Akzentuierte Übungen zur Verbesserung der Aussprache werden nicht in jedem Falle erforderlich sein: Die Aussprache ist ständig gefordert, wird implizit bei jedem Lernschritt mitgeübt und häufig auch zwischendurch (direkt oder indirekt) korrigiert, obwohl das Übungsziel vielleicht ein ganz anderes ist. Bei guten Lernvoraussetzungen sind gezielte Übungen zur Tiefenverarbeitung der phonischen Information daher nicht notwendig.

Anders die Situation bei schwächeren Lerngruppen - wozu aus Gründen, die vorne dargestellt wurden, auch die meisten älteren Fremdsprachenlerner gehören. Lerner dieses Typs erreichen ohne gezielte Hilfen zur Tiefenverarbeitung häufig recht bald ihr persönliches Lernplateau: Ihre Aussprache verfestigt sich, Korrekturen „verpuffen“ fast wirkungslos, weiterer Lernfortschritt bleibt aus. Dieser Stillstand tritt ein, obwohl eine gute Aussprache aus Lerner-sicht erfahrungsgemäß als wichtig eingestuft wird. Ein bloßes „Mitüben“ der Aussprache reicht unter solchen Voraussetzungen nicht aus: Ein aufwendigeres Lernarrangement ist erforderlich.

Die Lernschwierigkeiten können, wie bereits dargestellt wurde, viele Ursachen haben: Der eine mag Probleme beim Hören und bei der Hördiskrimination haben, der andere bei der Zuordnung von Lautbild und Schriftbild, der dritte mit der Sensumotorik der Artikulation („schwere Zunge“); ein vierter hat vielleicht in besonderem Maße mit Hemmungen und einem hohen Affektivfilter zu kämpfen, wenn er sich in der Fremdsprache ausdrücken will.

Besonders schwierig sind dabei erfahrungsgemäß Laute und Lautkombinationen, die in der Erstsprache nicht oder nur in gewisser Ähnlichkeit vorkommen. Bei den englischen Konsonanten wären das zum Beispiel die Phoneme /ʒ/, /w/, /ð/, /θ/, /r/, /l/ sowie /b/, /d/, /g/, /v/ und /z/ im Auslaut; bei den Vokalen vor allem die „a“- und „e“-Laute (*bed, bad, but, carpet*), der unbetonte Gleitlaut, der „o“-Laut in *long* sowie auch die Diphthonge in *name, coat, chair, here*. Schwierig ist dabei nicht nur die korrekte Aufnahme und Wiedergabe von Lautqualität und Lautquantität isolierter Phoneme, sondern auch die Auffassung wortphonetischer (/haus/ für *house*, aber /hauziz/ für *houses*; *linking-r*, Bindung statt *glottal stop* bei *here is*) und satzphonetischer Merkmale (vgl. auch GERMER 1980).

Aus lernpsychologischer Sicht werden Lautvorstellungen (phonemische Notionen) ähnlich wie lexikalische oder grammatische Notionen gebildet: Sie werden subjektiv im Netz des Lautsystems der Zielsprache approximiert; d.h. der Lerner bildet Hör-/Sprech-Hypothesen und testet und elaboriert sie schrittweise. Im Ergebnis entsteht ein bestimmtes subjektives Hör-Sprech-Muster, ein Prototyp mit unscharfen Rändern, der im Idealfall dem intersubjektiven Lautstand der *received pronunciation* weitgehend angenähert ist; dieser Prototyp erlaubt dann die phonische Analyse und Mustererkennung auch bei größerer phonischer Varianz im Input (unterschiedliche Stimmlagen, Sprechweisen, dialektale und soziolektale Einflüsse, Spracherkennung trotz fehlerhafter Aussprache etc.) - und ist Voraussetzung der phonemisch korrekten Aussprache einschließlich der wichtigsten Allophone und prosodischen Merkmale.

Eine gute Aussprache im beschriebenen Sinne ist bei ungünstigen Lernvoraussetzungen schwierig zu erreichen. Massiertes Üben der Aussprache im Sinne der früher recht beliebten „phonetischen Vorkurse“ verspricht wenig Lernerfolg: Das Lernproblem ist zu komplex, als dass es sich im Schnellverfahren der Spracherlernung vorschalten ließe. Der subjektive An-

näherungsprozess zieht sich häufig über einen längeren Zeitraum hin; er lässt sich durch den äußeren Lehrplan nicht erzwingen oder beliebig beschleunigen. Der massive Aussprachedrill solcher Vorkurse führt eher dazu, dass nur der eine, ausgiebig trainierte Satz leidlich korrekt ausgesprochen wird, die Aussprache insgesamt verbessert sich kaum.

Auch bei der Erarbeitung der Aussprache ist daher ein gewisser „Mut zur Lücke“ aus lernpsychologischer Sicht sinnvoll. Laute werden im Kontext wahrgenommen und gesprochen: Vieles, was in der Isolation bestimmter Lautoppositionen (*bed / bad*) fürchterlich klingt und unbedingt zu Missverständnissen führen müsste, wird im kommunikativen Kontext verständlich bleiben. Auch sollte man prüfen, welches Lernziel man hier für sinnvoll hält: *Near native-ness* wird sich auch langfristig in vielen Fällen kaum erreichen lassen. Warum soll sich der Ausländer eines BBC-English bedienen, das faktisch von kaum fünf Prozent der Muttersprachler aktiv gesprochen wird? Der Effekt solcher Über-Anpassung im alltäglichen Miteinander muss nicht der günstigste sein. Andererseits kommen die meisten Lerner von sich aus recht bald auf ihr persönliches Ausspracheplateau. Soll sich die Aussprache weiter verbessern, so muss der äußere Lehrplan geeignete Herausforderungen, Anstöße und Lernhilfen vorsehen, um der stets drohenden Stagnation des phonetischen Lernprozesses vorzubeugen.

Die meisten neueren Lehrbücher bieten solche Herausforderungen kaum an. Die Hilfen im Lehrerhandbuch beschränken sich auf pauschale Ratschläge des Typs, der Lehrer möge „darauf achten, dass ...“, sowie auf Hinweise zur Aussprachekorrektur. Fremdkorrekturen sind allerdings nur in dem Maße wirksam, wie lernerseitig genügend Wissen existiert, um die Korrektur (als sekundären Input) aktiv auszuwerten und weiterzuverarbeiten zu können. Eine unverständliche Korrektur ist keine Hilfe, sondern wirkt eher beunruhigend und einschüchternd. Die Fremdkorrektur kann mangelnde Tiefenverarbeitung also niemals ersetzen; sie muss sie **ergänzen** und **begleiten**.

Aus methodischer Sicht gibt es für die Schulung der Aussprache drei Lernfelder, die sich wechselseitig bedingen: die Verbesserung der auditiven Wahrnehmung, die Stabilisierung der Assoziation von graphischem und phonischem Kode und die Ausbildung der Artikulation. Das richtige **Hören** die Voraussetzung für das richtige Sprechen. Richtiges Hören ist keineswegs selbstverständlich. Auch eine sehr klare, akzentuierte und phonetisch einwandfreie Vorgabe des Lehrers (die in den Begleitmaterialien zu modernen kommunikativen Lehrwerken kaum noch vorkommt) führt keinesfalls dazu, dass schwierige Merkmale des zielsprachlichen Lautsystems richtig aufgenommen werden: Wer als Lerner kein feines Gehör besitzt, wird die phonische Information zunächst immer *top-down* nach den phonemischen Mustern auswerten, die ihm geläufig sind - und diese Wahrnehmung steuert dann auch die Artikulation.

Dieser Zirkel von falschem Hören und falschem Sprechen kann in vielen Fällen nicht über Nachsprechübungen durchbrochen werden, denn zunächst muss die Aufmerksamkeit in geeigneter Weise „auf den Punkt“ gebracht werden (Differenzierung der auditiven Wahrnehmung). Da die Mehrzahl der Lerner über das Auge leichter lernt als über das Ohr, sind visuelle Hilfen, allem voran die **Lautschrift**, das geeignete Mittel zur Lenkung und Modellierung der Aufmerksamkeit. Eine systematische Schulung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht beginnt daher erst, wenn visuelle Hilfen ins Spiel kommen.

Am besten werden solche Hilfen bereits in der Sprachaufnahmephase gegeben. Ich wiederhole kurz. Die Schreibkonvention sollte nach pädagogischen Erfordernissen ausgewählt werden (Übertragbares mit bekannten Schriftzeichen abrufen, Neues mit Sonderzeichen heraushe-

ben); die Lautschrift wird selektiv im Sinne einer **Signalphonetik** eingesetzt (jeweils nur der kritische Laut wird umschrieben). Auch zur Markierung wort- und satzphonetischer Merkmale sollte man visuelle Hilfen einführen (Zeichen für Betonung, Bindung, Pausen, Satzbetonung/Rhythmus sowie Intonationskurven für die wichtigsten Intonationsmuster).

Ist auf diese Art geklärt, um welchen Laut es geht, so kann der eigentliche Lernprozess beginnen: die Approximation der Lautvorstellung im Netz des phonischen Systems der Zielsprache. Eine ebenso einfache wie wirkungsvolle Übung könnte etwa darin bestehen, einen Übungstext sehr langsam, deutlich und akzentuiert vorzusprechen (oder per Tonträger zu präsentieren), während die Lerngruppe mitliest und ein bestimmtes Merkmal (z.B. ein kritisches Phonem, die Schwachtonformen, die Satzbetonung etc.) im Text **markiert**; anschließend werden die Markierungen verglichen, ausgewertet und aktiv nachgebildet. Ansätze dieses Übungstyps finden sich vereinzelt schon in älteren Lehrwerken:

**Stressed or not?- Underline WAS and WERE where they are stressed. Then read the sentences to another student.**

1. *Were any of the children there? Kevin and Matthew were, but the others weren't.*
2. *Ann wasn't at home when I got there.*
3. (...)

Quelle: *Cambridge English Course, C.U.P. 1984: 65*

Die Phoneme einer Sprache bilden ein System. Die einzelnen Phoneme lassen sich bezüglich ihrer typischen Merkmale beschreiben, werden jedoch auch durch ihre **relative Position** im Lautsystem bestimmt (ihr phonetischer Ort bestimmt sich durch Existenz und Reichweite ihrer „Nachbarlaute“ im phonetischen System der Zielsprache): das stimmhafte /ð/ also zum Beispiel durch das stimmlose /θ/, durch /d/, /z/ und so weiter. Unsere Lautvorstellung wird präziser in dem Maße, wie es uns gelingt, den einzelnen Laut hinreichend zuverlässig im Optionenspektrum dieser Nachbarlaute zu unterscheiden. Die relative Position eines Phonems im Lautsystem lässt sich am einfachsten durch Lautdiskriminationsübungen einkreisen, etwa auf folgende Art:

**Which TH is different?**

1. *think, that, three, thanks*
2. *brother, they, the, think*
3. ...

Quelle: *The New Cambridge English Course, Bd. 1, 1991: 23*

Spricht man die Wörter vor, so ist es eine Übung zur Hördiskrimination; wird die Aufgabe so bearbeitet, wie sie im Lehrbuch steht, hat sie eher Testcharakter. Gut geeignet sind auch Gruppierungsübungen wie etwa die folgende:

**Which stress? Listen and decide:**

*thirty Canada engineer married chemist hello thirteen  
Chinese (...)*

o O	O o	O o o	o o O
_____	_____	_____	_____
<i>hello</i>	<i>thirty</i>	<i>Canada</i>	<i>engineer</i>
(...)	(...)	(...)	(...)

Quelle: *Cambridge English Course, Bd. 1, 1984: 11*

Durch Gruppierung lassen sich auch die Unterschiede von Schreibung und Lautung auf einfache Weise darstellen und üben. So könnte man etwa für die o-Grappe je nach Aussprache verschiedene Gruppen bilden (*stop - home - money*), entsprechend für u-Grappe (*bus - true - purple*): Es würden dann jeweils Wörter gleicher Schreibweise vorgesprochen und gemäß ihrer Aussprache gruppiert und aufgeschrieben.

Allerdings ist nicht jede Hör-Diskriminationsübung als solche schon sinnvoll. Eher ungeeignet ist zum Beispiel das folgende Übungsdesign:

**Listen and repeat: [ f ] and [ v ]**

- |                     |   |                    |
|---------------------|---|--------------------|
| 1. coFFee           | - | cup oF tea         |
| 2. PHoto            | - | Video              |
| 3. Fine             | - | neVer mind         |
| 4. I'm From Germany | - | I've got a camera. |

Quelle: *Network Starter*, 1991: 29

Zum einen vermengt diese Übung mehrere Lernziele: Hördiskrimination, Schreibung, Artikulation (Teilung der Aufmerksamkeit!). Zum anderen ist die phonetische Vorgabe stets die gleiche, erst [f], dann [v]; sobald dieses Muster erfasst ist, kann das Ohr eine Pause einlegen - es wird nicht ausreichend gefordert, eine Wahl im Optionenspektrum zu treffen. Zum dritten haben die Autoren (obwohl sie ihr Buch speziell für den deutschen Markt geschrieben haben) offensichtlich den *teaching point* nicht verstanden: Für den deutschen Lerner ist die Opposition der Phoneme /f/ und /v/ unproblematisch, da diese Phoneme in gleicher Weise im Deutschen unterschieden werden; problematisch ist /v/ im Auslaut (!), ein Laut also, den die deutsche Sprache nicht (oder nur in Lehn- und Fremdwörtern) kennt und der daher falsch gehört und falsch gesprochen wird. Außerdem ist die Zahl der Übungs-*items* zu niedrig: Bei nur vier *items* kann von einem sinnvollen Übungseffekt nicht die Rede sein.

Das folgende Übungsbeispiel aus dem gleichen Lehrwerk (vgl. S. 71) behandelt ein wichtiges phonetisches Lernproblem, allerdings wiederum wenig geschickt:

**Listen and repeat: [ r ]**

Der Buchstabe 'r' wird im Englischen nicht immer ausgesprochen, besonders im britischen Englisch. In diesen Wortpaaren wird das 'r' im zweiten Wort jeweils nicht ausgesprochen.

<i>Austria</i>	<i>German</i>
<i>very</i>	<i>early</i>
<i>tourist</i>	<i>first</i>
<i>drink</i>	<i>beer</i>
(...)	

**Now say this:**

*Here's your beer. Cheers!*  
*The early morning train arrives at four thirty.*  
(...)

Zur Kritik gilt das oben Gesagte: Wenn jedes zweite /r/ stumm ist, so muss ich mir als Lerner keine Gedanken mehr darum machen, warum das jeweils der Fall ist. Der Lerneffekt beruht auf punktuell mechanischem Auswendiglernen. Hier kommt ein weiteres Problem hinzu: Der zweite Teil der Übung folgt nicht aus dem ersten - oder doch nur für Menschen mit sehr gut entwickeltem Sprachgefühl (*here* und *Cheers* sind vorher nicht geübt worden). Wer dieses Sprachgefühl nicht besitzt, muss sich durch blindes Raten an die richtige Aussprache der Übungssätze heranarbeiten.

Interessanter und tiefenwirksam hätte diese Übung wie folgt als **Entdeckungsprozedur** aufgebaut werden können:

- 1 Der Buchstabe „r“ wird im Englischen manchmal nicht ausgesprochen. Unterstreichen Sie ( ) in den folgenden Wörtern jedes ‘r’, das Sie deutlich hören können, und streichen Sie jedes ‘r’ durch (/), das Sie nicht deutlich hören. (Vorgabe einer Wortliste, bunt gemischt, als Hörtext und in Schriftform. Übungsziel: Hördiskrimination.)
- 2 Bilden Sie nun zwei Listen: Wörter, in denen man das ‘r’ ausspricht, und Wörter, in denen das ‘r’ stumm bleibt. Schreiben Sie die Wörter untereinander. (Übungsziel: Analyse)
- 3 Vergleichen Sie die Wörter, in denen das ‘r’ stumm bleibt: Haben diese Wörter bestimmte Merkmale gemeinsam? Achten Sie besonders auf die Nachbarlaute des stummen ‘r’! (Übungsziel: Analyse.)
- 4 Einigen Sie sich mit Ihrem Nachbarn auf eine Faustregel: In welchen Fällen wird das ‘r’ nicht ausgesprochen? (Übungsziel: Entdecken der Faustregel „‘r’ verstummt vor Konsonant und im Auslaut“.)
- 5 Betrachten Sie nun die Liste der Wörter, in denen das ‘r’ gut zu hören ist: Können Sie auch dafür eine Regel finden? (Faustregel: „‘r’ vor Vokalen wird ausgesprochen“.)
- 6 Lesen Sie die folgenden Wörter und markieren Sie in gleicher Weise wie oben, ob Sie das ‘r’ aussprechen würden oder ob es stumm bleibt. (Wortliste, bunt gemischt; keine Hör-Vorgabe. Übungsziel: Einüben)
- 7 Wie sprechen Sie die folgenden Sätze aus? Lesen Sie Ihrem Nachbarn vor und korrigieren Sie sich gegenseitig: Sprechen Sie langsam und deutlich!  
*The early morning train arrives at four thirty.*  
*I never read newspapers in the afternoon.*  
(...)  
(Übungsziel: Synthese, Automatisierung.)

Einer guten Lerngruppe könnte man in diesem Zusammenhang gleich noch das *linking-‘r’* anbieten - das ja keineswegs eine „Ausnahme“ ist, sondern nur die konsequente Anwendung der Regel, dass Englisch gebunden zu sprechen ist und dass daher auch hier die Regel „‘r’ vor Vokalen“ gilt.

Phonetische **Regeln** werden, wie hier skizziert, selektiv nur dort eingeführt, wo ein schwieriges Lernproblem häufige Fehler erwarten lässt und die Chance gering ist, dass der Lerner von selber eine brauchbare Handlungsorientierung findet. Der Lerneffekt entsteht nicht durch die Entdeckung der „Faustregel“, sondern erst durch die gerichtete Übung auf der Basis dieser Regel. Die Faustregel ist eine „Krücke“, die dem Lerner das kontrollierte Üben ermöglicht, die ihn zur Selbstkorrektur befähigt und die ihm hilft, eine Fremdkorrektur nutzbringend verarbeiten zu können.

Auf der Basis des richtigen Hörens wird die Artikulation durch wiederholendes Üben gefestigt. Der Lerner erarbeitet sich dabei nach und nach die spezifisch englische Artikulationsbasis (Merkmale: *laxity / no tension, economy of movement, tongue-tip focus etc.*, vgl. etwa JENNER, BRADFORD 1982), die richtige Artikulation der Phoneme und wichtiger Allophone, die richtige Prosodie - und damit die Voraussetzung für ausdrucksvolles und rhetor-

risch wirksames Sprechen. Das Ergebnis dieser individuellen Bemühungen wird unterschiedlich ausfallen - aber das ist unvermeidbar.

Es ist zweifelhaft, ob explizite Artikulationsbeschreibungen dem Lerner wirklich helfen (Beschreibung der Zungenstellung, der Stimmführung, des Artikulationsortes, der Öffnung der Lippen; Angabe von Ausgangs- und Nachbarlauten etc.). Dennoch würde ich solche Lernhilfen schon aus psychologischen Gründen nicht ablehnen, wenn jemand einen Laut überhaupt nicht herausbringt. Wenn der Lerner eine klare Vorstellung des Lautes besitzt, den er sprechen will, wird er durch Übung und „Zungengymnastik“ nach und nach von selber seine Sprechmotorik anpassen.

Den inneren Zusammenhang von Lernertyp, Methodenwahl und Verarbeitungstiefe zeigt die folgende Übersicht:

Lernertyp	Aussprache: Methodenwahl	Verarbeitungstiefe
	<b>100</b>	<b>0</b>
Spracherwerber	1. Input phonisch variant	Oberflächenverarbeitung
Spracherlerner	2. Nachsprechübungen und phonetische Korrektur	
Lernungewohnte	3. systematische Ausspracheübungen: - visuelle Hilfen, Lautschrift - Approximation im Spektrum der Nachbarlaute - Prosodie, rhetorische Gestaltung	
Lernbehinderte	4. Bewusstmachung von phonetischen Regeln	Tiefenverarbeitung
	<b>0</b>	<b>100</b>

Schaubild 19: Fähigkeitsprofil, Aussprachemethoden und Verarbeitungstiefe

Je geringer (auch altersbedingt) die Lernvoraussetzungen, desto größer ist die jeweils erforderliche Verarbeitungstiefe. Die Schulung der Aussprache begleitet den Lernprozess über einen langen Zeitraum, da die Anpassung und Eingewöhnung der Sprechmotorik viel Zeit verlangt. Insbesondere die prosodischen Merkmale setzen ein tieferes Eindringen in die Sprache voraus. Satzphonetik, kommunikative Intention und rhetorische Wirkungen bilden eine Einheit: Erst wenn der inhaltliche Lernprozess so weit fortgeschritten ist, dass Sprechabsichten variabel ausgedrückt werden können, ist auch die Verbesserung der entsprechenden Ausdrucksmittel möglich.

Da man bei komplexen Lernproblemen nicht alles zugleich üben kann, empfiehlt es sich, für den äußeren Lehrplan bestimmte **Übungsreliefs** vorzusehen: Dabei werden einzelne phonetische Merkmale der Zielsprache in den *Vordergrund* gerückt, vom Hören her abgesichert und artikulatorisch eingeübt, andere treten vorübergehend in den *Hintergrund*. Die Planung solcher Übungsreliefs ist Sache der mittelfristigen Unterrichtsvorbereitung.

#### 4.2.2.2 Wortschatz

In der kommunikativen Fremdsprachendidaktik bleiben die Positionen zum Wortschatzlernen oft unklar. In vielen Fällen fehlen vertiefende Übungsformen. In manchen Lehrwerken muss man akzentuierte Wortschatzübungen mit der Lupe suchen; es gibt sie praktisch nicht, der Wortschatz soll nebenbei mitgelernt werden. Da das zur angemessenen Verankerung erkennbar nicht ausreicht, beruht das Wortschatzlernen vieler kommunikativer Lehrwerke vorrangig immer noch auf dem **Memorieren zweisprachiger Vokabellisten**. Nicht interessiert dabei der Widerspruch zwischen einsprachiger Wortschatzeinführung und anschließendem zweisprachigen Üben. Selbst überzeugten Anhängern des „Prinzips Einsprachigkeit“ fiel in der Vergangenheit zu diesem Widerspruch wenig ein (vgl. GUTSCHOW 1978: 76 f.), allenfalls wurde vor isolierten Wortgleichungen gewarnt (BURGSCHMIDT 1974: 136 f.). Solche Positionen in aktuellen kommunikativen Lehrwerken zu finden, muss umso mehr überraschen, als das Vokabellernen in zahlreichen Abhandlungen seit langem als Irrweg der Fremdsprachendidaktik bezeichnet wird (vgl. DOYÉ 1971: 71; VIELAU 1977; LÜBKE 1978).

Analysiert man typische Begründungen für das zweisprachige Vokabellernen, so stellen sich aus methodischer Sicht zwei Fragen:

- Wie und an welcher Stelle des Lernprozesses entsteht die **zielsprachige Notion**, die durch die Übungshandlung gefestigt und im Gedächtnis verankert werden soll?
- Was kann das Vokabellernen vom **Handlungsmodus** her für den Lerner leisten?

Einen zielsprachlichen Vorstellungsinhalt kann man mit Erfolgsaussicht nur dann durch erstsprachliche Analogie oder metasprachliche Deskription abrufen, wenn dieser Vorstellungsinhalt bereits im Kopf existiert - wenn das Fremdwort also nur neues Etikett für einen schon vorhandenen Vorstellungsinhalt wäre. Genau hier liegt aber das Problem: Abgesehen von bestimmten Fachbegriffen und Internationalismen ist Fremdsprachenlernen stets mehr als bloßer Etikettentausch (vgl. auch Kapitel 4.2.1.2).

Existiert die fremdsprachige Notion also nicht schon im Lernerbewusstsein, so kann das Memorieren von Wortgleichungen nicht mehr bewirken als eine Einbindung unzureichend semantisierter zweisprachiger Worthülsen in das lexikalisch-semantische Netz der Erstsprache. Im Zweifel steuert also weiter die **Erstsprache** den Sprachgebrauch; eine erstsprachig kodierte Notion erhält gleichsam ein zweites Etikett (QUETZ 1981: 92 ff.). Der äußere Lehrplan suggeriert und verfestigt auf diese Weise ein ebenso naives wie fehlerträchtiges Verständnis des Fremdsprachenlernens (Analogstrategie).

Auch die Übungshandlung als solche verspricht wenig Erfolg: Die Lernliste ist zufällig aufgebaut, vom Handlungsmodus her (eine Seite abdecken, Lernliste der Reihe nach durchgehen und mechanisch memorieren) sind Prozesse der aktiven semantischen Reorganisation des Lernstoffs (ordnen, gliedern, Neues und Bekanntes verbinden ...) nahezu ausgeschlossen. Es entstehen keine semantisch-innersprachlichen Verknüpfungen, sondern punktuelle Bezüge zur Erstsprache sowie zufällig-assoziative Positionseffekte bedingt durch Nähe und Ferne der einzelnen Wörter in der Lernliste. Versuche ich später ein so gelerntes Wort abzurufen, so weist, entsprechend dem Handlungsmodus beim Lernen, die stärkste Assoziation zur Erstsprache und die zweitstärkste zum Nachbarwort auf der Liste - ein methodisch erwünschtes Ergebnis? Die Übungshandlung ist unökonomisch, da immer die ganze Liste in immer der gleichen Abfolge geübt werden muss - egal ob die einzelnen Wörter dieser Liste schwer oder

leicht zu behalten sind. Nach kurzer Zeit dürfte daher der Lernballast überwiegen. Nicht zuletzt deshalb wird das Vokabellernen oft als unnützlich und dröge empfunden - und hat auf diese Weise zahllosen Schülergenerationen die anfängliche Freude am Fremdsprachenlernen verdorben („Vokabelpauken“).

Es gibt viele Vorschläge zur Verbesserung des Vokabellernens (Vokabellernen per Lernkartei/Computer / Kreuzworträtsel / Eselsbrücken; Vokabellernen anhand von Bildern, anhand dreispaltig-kontextualisierter Listen; Lernen im Entspannungszustand / *Sitalearning* / *Superlearning*; Lernen mit allen Sinnen etc.). Vorschläge dieser Art haben aus methodischer Sicht eines gemeinsam: Sie kurieren am unerfreulichen Symptom, ohne den unerfreulichen Inhalt dieser Lerntechnik anzutasten: Es bleibt beim assoziativen Lernen, die wichtigste Verbindung weist zur Erstsprache, die Konstruktion des fremdsprachlichen Vorstellungsinhalts wird eher behindert als gefördert.

Was ist Ziel der Wortschatzarbeit in der Phase der Sprachverarbeitung? Ausgehend von der erstsprachigen Bedeutungsvermutung, die während der Sprachaufnahme gebildet wurde, wäre der spezifische **Vorstellungsinhalt**, der dem Wort in der Zielsprache konventionell zugeordnet ist, subjektiv zu konstruieren und durch Übungshandlungen zu festigen. Dabei liegt die methodische Schwierigkeit darin, dass die natürlichen, lebenspraktischen Verfahren der Begriffsbildung in der künstlichen Lernsituation des Fremdsprachenunterrichts nicht zur Verfügung stehen. Wenig verlockend ist auch der Weg der metasprachlichen Deskription oder Definition: Auf einen noch nicht hinreichend geklärten, subjektiv neuen Vorstellungsinhalt kann man nicht erklärend Bezug nehmen - es sei denn, dieser Vorstellungsinhalt existiert in ähnlicher Form im lexikalisch-semanticen Netz von Erst- und Zweitsprache (Etikettentausch). Existieren keine entsprechenden Anknüpfungspunkte, so läuft die Erklärung ins Leere.

Um das methodische Problem klarer fassen zu können, ist ein Blick in die Sprachtheorie nützlich. Der Wortschatz einer Sprache wird meist in alphabetischer Form dargestellt. In einer langen Liste folgt ein Wort dem anderen; jedes steht für sich allein, und keines scheint mit dem anderen viel zu tun zu haben. Analysiert man den Wortschatz einer Sprache jedoch genauer, so verfliegt der erste Eindruck einer additiv-zufälligen Liste lexikalischer Monaden: „Sicher ist, dass unser mentales Lexikon nicht alphabetisch angelegt ist“. (KIELHÖFER 1994: 211, siehe auch AITCHISON 1997). Die Bedeutung eines Wortes ist durch semantische Bezüge motiviert; sie ergibt sich aus dem Bedeutungskern und dem relativen Ort der Notion im lexikalisch-semanticen Netz der Zielsprache (Schaubild 20, S. 139).

Viele Wörter haben nicht eine, sondern mehrere Bedeutungen (Polysemie); die aktuell gemeinte ergibt sich aus dem Gebrauch im kommunikativen Kontext. Man kann die aktuelle Bedeutung eines Lexems hinsichtlich des Bedeutungskerns (der Denotation) beschreiben, häufig schwingen jedoch außerdem assoziative Bezüge, Nebenbedeutungen und Gefühlswerte mit (Konnotationen). In vielen Fällen lässt sich die denotative Bedeutung eines Wortes sinnvoll erst unter Berücksichtigung seiner relativen Position im Netz der sinnverwandten Wörter bestimmen. Dieses Netz der Sinnverwandtschaft kann hierarchisch (Überordnung, Unterordnung) und/oder linear strukturiert sein. Die denotative Bedeutung des Wortes *cool* bestimmt sich zum Beispiel durch seine relative Position auf dem semantischen Differential der Temperaturqualifikatoren; in einfachster Form also etwa: *cold - cool - warm - hot*. Jede Sprache verfügt über ein solches semantisches Differential der Temperaturwörter. Dennoch ist die Übersetzung nicht problemlos, weil dieses Differential von Sprache zu Sprache mit

Notionen unterschiedlicher Reichweite belegt ist. *In the morning* meint in der englischen Sprache einen anderen Zeitraum als „am Morgen“ im Deutschen. Die Reichweite einer Notion bestimmt sich also immer auch durch Existenz und Reichweite von „benachbarten“ Notionen im semantischen Netz.

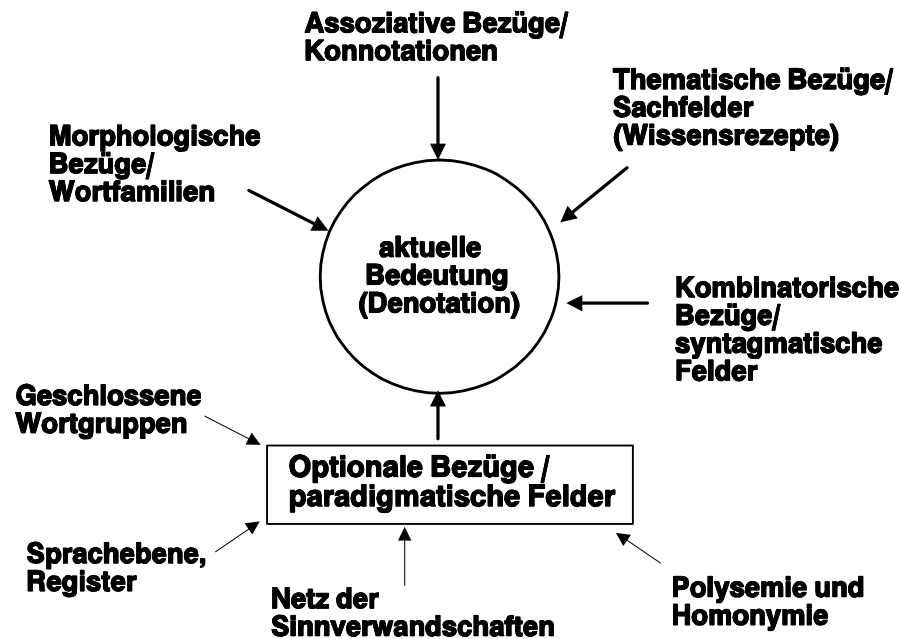


Schaubild 20: Bedeutungsmotivation im lexikalisch-semantischen Netz

Vor dem Hintergrund ähnlicher Überlegungen stellt DOYÉ (1971: 72) schematisch vereinfacht zwei semantische Differentiale gegenüber:

Ordnung der englischen Sprache	<u>          </u>	<u>          </u>	<u>          </u>	<u>          </u>
	/ high /	/ tall /	/ big /	/ fat /
=====				
Ordnung der deutschen Sprache	<u>          </u>	<u>          </u>	<u>          </u>	
	/ hoch /	/ groß /	/ dick /	

Die Vorstellung *hoch* im Deutschen wird im Englischen teils durch *high*, teils durch *tall* ausgedrückt; umgekehrt überschneiden sich beim englischen *tall* die deutschen Vorstellungsinhalte von *hoch* (*a tall building*) und *groß* (*a tall person*). Ein Sonderfall solcher linearen Strukturen sind die geschlossenen Wortgruppen (Zahlen, Wochentage, Monate, grammatische Funktionswörter wie etwa die Präpositionen etc.); der Vorstellungsinhalt des Wortes *Thursday* ist ohne Bezugnahme auf die betreffende Wortgruppe kaum sinnvoll darstellbar.

Wichtige bedeutungsmotivierende Impulse leiten sich auch von der Wortgestalt und von der Herkunft des Wortes ab (Morphologie und Etymologie). Die meisten Wörter gehören Wortfamilien an (*invest - investor - investment* etc.). Wer sich in den Wortfamilien und den Konventionen der Wortbildung ein wenig auskennt, kann daher seinen potenziellen Wortschatz mit geringem Aufwand deutlich erweitern (DENNINGHAUS 1976). Die künstliche Sprache ESPERANTO lebt beispielsweise hinsichtlich ihres Wortschatzes von einer begrenzten An-

zahl von Lexemen, wobei produktive und streng logisch gehandhabte Wortbildungsregeln trotzdem differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten erschließen. Bei den Temperaturqualifikatoren erlaubt das Lexem *varm-* in Kombination mit zwei Wortbildungsregeln so immerhin den Ausdruck sechs verschiedener Konzepte: *malvarmega* (eiskalt) - *malvarma* (kalt) - *malvarmeta* (kühl) - *varmeta* (lauwarm) - *varma* (warm) - *varmega* (heiß). Die Herkunft des Lexems und die Wortbildungsregeln aus diesem Beispiel heraus aufzufassen, dürfte nicht schwerfallen.

Für die Wortbildung in ESPERANTO gilt das Prinzip, dass alles, was logisch sinnvoll und konzeptuell möglich ist, auch linguistisch erlaubt sein muss: Jeder Esperantosprecher kann den Wortschatz im Rahmen der bestehenden Wortfamilien also nach Belieben ausweiten, wenn er sich an die Wortbildungsregeln hält. Natürliche Sprachen können aufgrund ihrer lebendigen Sprachgeschichte, der Sprachmischung etc. solche Regelmäßigkeit nicht aufweisen (und privatsprachliche Erweiterungen des Wortschatzes nicht akzeptieren). Viele Verwandtschaften sind daher nur partiell hilfreich (deutsch „bringen“ / englisch *bring*), und es bleibt aus Sicht des Lernenden in vielen Fällen unbestimmt, ob Ableitungen, die logisch und konzeptuell an sich möglich wären, in der lebendigen Realität der Sprache tatsächlich so oder ähnlich gebildet wurden.

Die Bedeutung eines Lexems wird weiterhin durch seine Kombinationsmöglichkeiten motiviert. Diese Kombinationen können sprachimmanenter Art sein, von der lexikalischen Kollokation (*watch TV*) zur idiomatischen Wendung (*property 'changes hands'*) bis hin zur obligatorischen syntaktischen Verbindung reichen (z.B. *ing*-Form nach *phrasal verbs*). Die Kombinationen können jedoch auch im weitesten Sinne thematischer Art sein (zum Beispiel „Fußballwörter“: Spieler, Ball, Tor, Schiedsrichter, Stürmer, abseits ...). Jedes Inhaltswort verweist auf thematische Zusammenhänge, deren Kenntnis es den Sprechern ermöglicht, sich in einem bestimmten Lebensbereich erfolgreich zu verständigen.

Überblickt man die Komplexität des lexikalisch-semantischen Netzes einer natürlichen Sprache (die hier nur kurz angedeutet werden konnte), ergeben sich bestimmte Folgerungen für die Methodik des Wortschatzlernens. Da ein Wort hinsichtlich des Bedeutungskerns und der lexikalisch-semantischen Bezüge im Vergleich zweier natürlicher Sprachen nur in Ausnahmefällen einen analogen Ort einnimmt, muss das zweisprachig-analogisierende Wortschatzlernen vom Prinzip her irreführend und fehlerträchtig sein. Denn für den richtigen Gebrauch muss nicht nur eine denotative Bedeutung gelernt werden, sondern auch die möglichen Verbindungen dieses Wortes im lexikalisch-semantischen Netz der Zielsprache. Wenn die meisten Fehler fortgeschrittener Fremdsprachlerner im lexikalischen Bereich liegen (HECHT, GREEN 1991b), so zeigt dieses, dass die Maschen des lexikalischen Netzes in der Lerner-sprache oft noch zu grob geknüpft sind und dass beim Sprechen mit unzureichend semantisierten Worthülsen operiert wird.

Semantische Bezüge der hier beschriebenen Art können nur im Ausnahmefall durch Beschreibung und Erklärung erlernt werden. Der Übungsprozess ist daher so zu planen, dass für das **implizite Lernen** sinnvolle Informationen und Übungsformen bereit stehen. Da die natürlichen Wege der Begriffsbildung versperrt sind, muss die zielsprachige Notion sprachimmanent aus typischen Gebrauchszusammenhängen heraus konstruiert werden. Semantisch orientierte Übungen zur Tiefenverarbeitung des Wortschatzes sind vor allem in drei Dimensionen denkbar:

- Übungen zur Wortbildung und zum Auffassen von Wortfamilien (Erweiterung des

- potenziellen Wortschatzes); Arbeit mit Wörterbüchern;
- Übungen zur Approximation des Vorstellungsinhalts im Netz der Sinnverwandschaften (Konstruktion der zielsprachigen Notion);
  - Übungen zu den Kombinationsmöglichkeiten des Wortes (Bezüge im semantischen Netz).

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Wortschatzübungen aus älteren und jüngeren Englischlehrwerken herausgegriffen und aus der Sicht der kommunikativen Methodik kommentiert werden. In NETWORK 1 (1991) liest man unter „Lerntipps/ Wortschatz“ folgende Lernhilfe (80):

*Das gute, alte Vokabelheft hat zur Sammlung weiterer Wörter, die nicht im Kursbuch enthalten sind, noch nicht ausgedient. Versuchen Sie, die neuen Wörter in einem Umfeld zu sammeln und aufzuschreiben. „Tote“, d.h. zusammenhanglose Listen prägen sich Ihnen in der Regel weniger gut ein. Sie können neuen Wortschatz u.a. nach folgenden Gesichtspunkten zusammenstellen:*

*\* Wortfeld, z.B. father, mother, husband, wife, child, son ...*

*\* Wortbildung, z.B. friend/ friendly/ unfriendly*

*\* Wörter mit ähnlicher Bedeutung, z.B. beautiful, lovely, nice*

*\* Gegensätze, z.B. small - big.*

Der Tipp ist sinnvoll und methodisch begründet. An gleicher Stelle (80) liest man dann allerdings:

*Wir können Wörter und ihre Bedeutung übrigens besser behalten, wenn sie durch Bilder gestützt werden. Legen Sie sich ruhig eine eigene Sammlung von Bildern, Fotos und Zeichnungen an, in die Sie Wörter und Wendungen schreiben. (...)*

Entsprechend finden sich im Lehrbuch viele *matching*-Übungen, in denen Wörter und Bilder wechselseitig zuzuordnen sind. Dieser Lerntipp ist aus methodischer Sicht fragwürdig. Von möglichen Missverständnissen bei der Bildinterpretation abgesehen, wird das Bild stets auf der kognitiven Basis der Erstsprache semantisiert; auch hinsichtlich der semantischen Bezüge des Wortes ist diese Lernform unproduktiv. Eine einfach und sinnvoll aufgebaute Wortschatzübung zeigt dagegen das folgende Beispiel aus dem gleichen Lehrwerk (1991: 83):

**Hotel information**

Frau Benson möchte ein paar Tage in Rom verbringen. Tragen Sie in die nachfolgende Antwort des Hotelmanagers die Wörter aus dem Kasten ein, so dass sich sinnvolle Informationen ergeben.

*bath breakfast centre comfortable dinner excellent (...)*

*Dear Mrs Benson,*

*Thank you very much for your letter. The Extraverganza Hotel is in the ..... of Rome.*

*From all the ..... you have a wonderful ..... of the river. Near the hotel there are dozens of small ..... and boutiques. (...)*

Die Lernwörter werden hier in Formen geübt, die den inneren Such- und Abrufoperationen beim kommunikativen Sprachgebrauch ähnlich sind. Das innere Übersetzen wird zwar nicht ausgeschlossen, durch den Übungsaufbau aber auch nicht ermutigt. Der Lerner muss bei der Lösung sowohl die Options- wie die Kombinationsregeln im semantischen Netz beachten; die intrasprachlichen semantischen Relationen werden implizit also ständig mitgeübt. Man kann die Übung variieren, indem man gar keine, nur wenige oder zu viele Wörter als Hilfe vorgibt;

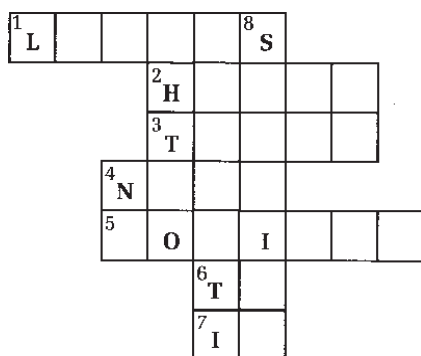
je kürzer der Abstand zwischen den Lücken, desto anspruchsvoller ist die Übung. Lückentexte dieser Art sind universell einsetzbar und aus methodischer Sicht sehr lernwirksam.

Man kann solche Lückentexte mit wenig Mühe selber herstellen (auch ohne Computer, *Scanner* und *OCR*-Programm): Ein Plateautext wird kopiert, ausgeschnitten und auf den Arbeitsbogen aufgeklebt. Dann löscht man mit Tipp-Ex die Lernwörter im Text, ersetzt sie durch eine Ziffer und schreibt ggf. eine Vorgabe; das Arbeitsblatt wird in Klassenstärke kopiert - fertig! Vorteil solcher selbstgemachten Wortschatzübungen: Man kann die Übungsgegenstände gezielt nach dem Bedarf der Lerngruppe auswählen und die Schwierigkeit gut dosieren.

Anagramme/Buchstabenversetzrätsel (*ssdeert* - wie lautet das Wort richtig?), Buchstabenquadrate („Hier sind waagrecht, senkrecht und diagonal zehn englische Wörter versteckt ...“) und Kreuzworträtsel der traditionellen Machart (Suchwort wird per Definition abgerufen) sind allenfalls als (sehr zeitaufwendige!) Rechtschreibübung wirksam und daher gelegentlich als Lückenfüller einsetzbar. Methodisch interessanter sind Kreuzworträtsel mit kontextualisierten Vorgaben, möglichst aus einem thematisch einheitlichen Wortfeld:

**The text helps you to complete the crossword:**

*John and Wendy would like to go (6) t... Edinburgh (4) n.... weekend. They'd like to go by (3) t..... . It (1) l..... London at 9.00 am and arrives (7) i... Edinburgh at 5.00 pm. John would like to go to a (2) h... near the (8) s... but Wendy would like to go to a bed-and-breakfast. This is their first (5) h..... in Scotland!*



Quelle: *English Network Starter*, 1991: 73

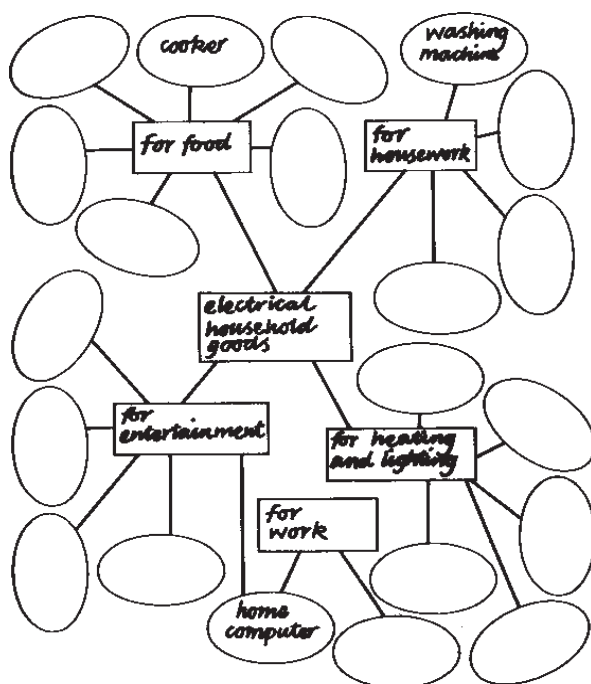
Die Aufgabenstellung entspricht hier im Prinzip der des Lückentextes, allerdings wird viel stärker auf die Schreibung fokussiert. Übungen dieser Art sind nicht zu schwer und werden erfahrungsgemäß gerne bearbeitet. Einfache Kreuzworträtsel wie das hier vorgestellte sind ebenfalls selbst herzustellen (man beschränke sich auf nur ein senkrecht Kontrollwort, die Wörter in der Waagerechten werden entsprechend aus- und eingerückt).

Semantische Kombinationsmöglichkeiten lassen sich gut mit den verschiedenen Varianten der *matching*-Übung erfassen. Alle Übungstypen, die den Lernenden dazu bringen, den Wortschatz zu ordnen, zu gruppieren, zu skalieren, sind im Prinzip geeignet, die Tiefenverarbeitung zu fördern; sie helfen dem Lerner, Struktur und Ordnung in sein neues semantisches Netz zu bringen. Je feiner diese Strukturen, desto differenzierter später die Ausdrucksmöglichkeiten. Hierher gehört auch die Sammlung von Synonymen (*very rich / wealthy*) und Antonymen (*old / young*) oder die beliebte *odd-man-out*-Übung (*camera - television - video - hairdryer*).

Wenig Aufmerksamkeit wird in den meisten Lehrwerken der Arbeit mit dem **Wörterbuch** geschenkt: Die Wörterverzeichnisse hinten im Lehrbuch sind auf das Vokabellernen hin angelegt und haben kaum propädeutischen Wert. Zunächst sollten die wichtigsten Darstellungs-konventionen in zweisprachigen Wörterbüchern geübt werden, später die entsprechenden Konventionen in weiteren wichtigen Wörterbuchtypen wie dem einsprachigen Wörterbuch, dem Thesaurus, thematischen Wortschatzsammlungen und dem idiomatischen Wörterbuch. Thematische Zusammenhänge im lexikalisch-semantischen Netz lassen sich gut visuell aufbereiten; man gibt die Struktur des Wortfeldes (Oberbegriff, wichtige Unterbegriffe) und eine Wortliste vor:

**The following are all electrical household goods. Use your dictionaries to check the meaning (...) of any you do not know, then fill in the spaces. Some are already filled to help you.**

*air-conditioning, cooker, dishwasher, microwave oven, spotlight fan, freezer, fridge, food mixer, home computer, iron, kettle, lamp, hi-fi system, vacuum cleaner, walkman, video, washing machine (...)*



Quelle: HEADWAY, Pre-Intermediate, 1991: 17

In dieser Weise kann bei der Wortschatzeinführung ganz „unauffällig“ der bekannte Wortschatz wiederholt und durch Mitschreiben auf Tafel oder Tageslichtprojektor systematisiert werden; der neue Wortschatz verbindet sich dabei direkt mit dem bereits bekannten - ein lernpsychologisch wie lexikalisch-semantisch erwünschter Effekt. Das Diagramm muss nicht so aufwendig gezeichnet werden wie hier im Beispiel (statt der Kreise können an den Endpunkten auch einfache Wortlisten stehen). Gut kann übrigens auch ein Bild als Assoziationskern für thematische Wortfelder (nicht als Semantisierungshilfe!) benutzt werden.

Hier muss ausgeklammert bleiben, nach welchen Gesichtspunkten der Lernwortschatz auszuwählen ist, denn das wäre die Problemstellung einer Didaktik. Aus der Sicht des Unter-

richts ist mit der Wahl des Lehrwerks ohnehin eine Vorentscheidung gefallen. Wichtig aus methodischer Sicht ist jedoch die Unterscheidung nach **aktivem** und **passivem** Lernwortschatz. Nicht jedes Wort im Lehrbuch ist für jeden Lerner gleich schwierig und gleich wichtig, und nicht jedes Wort muss sofort abrufbereit zur Verfügung stehen. Die Lerner sollten daher ermutigt werden, den Lernwortschatz nach seiner ökologischen Validität zu beurteilen und entsprechend auszuwählen und zu gewichten.

Eine gute Lerntechnik in diesem Zusammenhang besteht darin, regelmäßig ein persönliches **Lernprotokoll** zu führen (siehe auch Kapitel 4.4.4). Das Lernprotokoll hat die Form eines Ringbuches (DIN A4). Ein Ringbuch ist flexibel; nach Belieben können Blätter eingefügt und entnommen werden (Arbeitsbögen zur Aufnahme ins Lernprotokoll werden daher mit passender Lochung verteilt), das Material kann so nach Bedarf immer wieder neu organisiert und aktualisiert werden. Das Lernprotokoll enthält verschiedene Abteilungen, einen Teil mit Lehrbuchfunktion (Zusatztexte, Arbeitsblätter etc.), einen Teil als Kladde zum Mitschreiben, einen Evaluationsteil (dazu später) und eine individuelle „Datenbank“ mit mehreren Unterabteilungen.

Die Wortschatzabteilung wird, entsprechend der Dominanz der Sachnetze im mentalen Lexikon (KIELHÖFER 1994), am besten **thematisch** und in enger Anlehnung an das Lehrwerk angelegt (*at the restaurant ...*); sie enthält eine subjektive Auswahl dessen, was an diesem Thema in der Lebenswelt des Lerners als wichtig empfunden wird (auf *lobster* wird man vielleicht verzichten) - und vor allem das, was aktiv gekonnt sein will. Die Wörter werden nach semantischen Prinzipien gesammelt (Kladde) und in organisierter Form in die persönliche Datenbank übernommen (Reinschrift). Wörter, die für mehrere Themenfelder wichtig sind, können sich öfter wiederholen. Es werden ggf. signalphonetische Merkmale, jedoch keine Übersetzungen aufgeschrieben; die Bedeutung ergibt sich aus den semantischen Bezügen und aus Gebrauchsbeispielen, im Notfall muss bei späteren Wiederholungen das Wörterbuch bemüht werden.

Gewisse Hilfen wird der Kursleiter am Anfang geben müssen - vielleicht in Form eines Arbeitsblattes zum Abheften, das die wichtigsten Bezüge und einige Beispiele enthält. Das erste Blatt der Wortschatzabteilung wird als Index geführt. Kommt das Thema später im Lehrbuch noch einmal vor (gute Lehrbücher sind zyklisch angelegt), so blättert man zu dem Thema zurück und ergänzt relevante neue Informationen dort, wo sie am besten ins Netz der semantischen Bezüge passen.

Die semantischen Bezüge werden fortlaufend verfeinert: Bei Wiederholungen spielt man „für sich“ die Situation neu durch und überprüft, festigt und ergänzt dabei gezielt die vorhandenen Ausdrucksmöglichkeiten. Der Lerner baut sich so in eigener Verantwortung nach und nach eine kleine Datenbank auf, die im Idealfall weitgehend seinen persönlichen Kommunikationsbedürfnissen entspricht. Es gibt empirische Hinweise dafür, dass autonome Lernprozesse dieser Art nicht nur motivierend, sondern auch sehr lernwirksam sind (LEGENHAUSEN 1994). Das Lernprotokoll dient insofern als zentrales Medium für das offene Weiterlernen im lexikalischen Bereich: Die Leistungsfähigkeit der Datenbank wird durch Bildung lernereigener Texte fortlaufend überprüft; semantische Leerstellen regen das selbstständige Entdecken an.

Für die Auswahl der Lernmethoden beim Wortschatzlernen ergibt sich ein ähnlicher Zusammenhang zwischen Fähigkeitsprofil und Verarbeitungstiefe wie vorne bei der Aussprache:

Lerntyp	Wortschatzlernen: Methodenwahl	Verarbeitungstiefe
	100	0
Spracherwerber	1. Wortschatz „nebenbei lernen“	Oberflächen- verarbeitung
	2. Zweisprachiges Vokabellernen, assoziative Lernformen, bildgesteuerte Verfahren	
Spracherlerner	3. systematische Wortschatzübungen: - paradigmatisch - kombinatorisch (Wortfamilien, thematische Felder etc.)	
	4. persönliches Lernprotokoll, Arbeit mit Wörterbüchern	
Lernungewohnte	5. Explizite semantische Analyse	Tiefenverarbeitung
	0	100

Schaubild 21: Fähigkeitsprofil, Verarbeitungstiefe und Methoden des Wortschatzlernens

Bei ungünstigen Lernvoraussetzungen (das Lebensalter spielt hier keine negative Rolle, Ältere lernen oft sogar besser als Jüngere) ist eine größere Verarbeitungstiefe erforderlich; mechanische Lernformen sind allenfalls bei guten Lernern vertretbar (aber auch dort nicht zu empfehlen). Der aktive Lernwortschatz sollte regelmäßig wiederholt werden. Falls das Lehrwerk nicht genügend Wiederholungsübungen vorsieht, sind Lückentexte sowie die Zusammenstellung von Sachfeldern während der Sprachaufnahme bestens für Wiederholungszwecke geeignet, ohne dass viel zusätzlicher Aufwand entsteht.

#### 4.2.2.3 Grammatik

Die Fähigkeit, grammatisch richtige Sätze zu bilden, befähigt noch nicht zum sprechnatürlichen und kommunikativ angemessenen Sprachgebrauch. Aber die grammatische Kompetenz, wenn auch vielleicht in einem frühen Entwicklungsstadium, ist zweifelsfrei eine der wichtigsten Voraussetzungen jeder Kommunikationsfähigkeit.

Sprachverstehen im eigentlichen Sinne beginnt erst dort, wo auch relationale (syntaktisch-semantische) Bedeutungen erfasst werden können: Das wortweise arbeitende Übersetzungsprogramm eines Computers liefert, zumal bei Sprachen mit freier Wortstellung, kaum brauchbare Ergebnisse. Und dem bloßen Auswendiglernen von Holophrasen sind, schon aus Gründen der begrenzten Gedächtniskapazität für mechanisch Gelerntes, enge Grenzen gesetzt. Sinnvolles Sprachlernen impliziert daher, dass die sprachlichen Exponenten nicht nur oberflächenorientiert gelernt werden, sondern dass ihr grammatischer Aufbau verstanden wird und nach Bedarf variiert werden kann (vgl. ZIMMERMANN 1990, WOLFF 1992, LITTLEWOOD 1994).

## Zur Rolle der Grammatik in der kommunikativen Methode

Wenn die grammatische Kompetenz eine der wesentlichen Voraussetzungen der Kommunikationsfähigkeit ist, so liegt es nahe, dass die Fremdsprachendidaktik diesem ebenso schwierigen wie wichtigen Gegenstand stets besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat, häufig auch Vorrang vor allen anderen Lernzielen: Spracherwerb wurde in manchen Konzepten einseitig mit dem Grammatiklernen identifiziert. Die „kommunikative Methode“ entstand in Opposition zu solchen einseitig grammatikorientierten Unterrichtskonzepten; im Vorwort eines damals sehr bekannten Lehrwerks wenden sich die Autoren wie folgt an den Lerner:

*As you work through this book you will notice that you are learning not simply rules of grammar, but how to use the rules in a large number of different situations where you yourself have something to say. The more you say the better, and the more successful you will be in learning English.*

*Quelle: STRATEGIES - Integrated English Materials, London: Longman, 1975: 2*

Im Zusammenhang dieses didaktischen Gegenentwurfs verschwanden grammatische Regeln und monofunktional grammatikorientierte Übungen fast völlig aus den Lehrbüchern - nicht aber der Anspruch, grammatisches (Handlungs-)Wissen zu vermitteln. Erst im *Natural Approach* ist diesbezüglich eine Extremposition erreicht: Grammatisches Wissen soll nur noch **implizit** und gleichsam auf natürlichem Wege wie beim Erstsprachenerwerb entstehen - ohne Lernhilfen von außen oder Erklärungen von Seiten eines Lehrers.

Angesichts der Problemtiefe des grammatischen Lernstoffs war diesem extremen didaktischen Konzept in der Praxis wenig Erfolg beschieden. Selbst für viele Muttersprachler (nicht nur Analphabeten) bleibt die Grammatik eine lebenslange Hürde und lästige Fehlerquelle - trotz eines normalen Erstsprachenerwerbs und trotz ausgedehnter Lernprozesse in der Schule. Unter den zeitlichen und praktischen Beschränkungen des Fremdsprachenunterrichts reicht das implizite Lernen bei durchschnittlichen Lernvoraussetzungen nicht aus, um die für die Kommunikation notwendige grammatische Kompetenz zu bilden. In Lernerbefragungen erweist sich nicht zufällig „die Grammatik“ als die größte subjektive Hürde beim Fremdsprachenlernen. Während es bei Aussprache und Wortschatz geteilte Ansichten gibt, ob gezieltere Formen der Tiefenverarbeitung notwendig sind (QUETZ 1995), gibt es heute kaum ein Lehrwerk, das bezüglich der Vertiefung des grammatischen Lernstoffs nicht zumindest Kompromisspositionen bezöge. Der grammatische Lernstoff erscheint daher auch wieder **explizit** im Lehrbuch, als Regelgrammatik im Anhang oder in Form von Übersichten, Zusammenfassungen und Tabellen am Lektionsende.

Wie Befragungen von Fremdsprachenlehrern zeigen, hat die Praxis der Grammatikvermittlung mehr oder weniger unbeschadet solche Paradigmenwechsel im didaktisch-methodischen Denken überdauert (KUMMER-HUDABIUNIGG 1983, ZIMMERMANN 1984). Viele Praktiker sind überzeugt, dass das Sprachkönnen ein Ergebnis sowohl impliziter wie expliziter Lern- und Übungsprozesse ist. Gerade der grammatische Lernstoff werde nur von wenigen guten Lernern vorrangig auf implizite Art erlernt; für die meisten anderen seien explizite, grammatisch akzentuierte Lern- und Übungsprozesse unverzichtbar. Nach den Angaben der von ZIMMERMANN befragten Lehrer nimmt der explizite Grammatikunterricht daher etwa 40 - 60 Prozent der Gesamtunterrichtszeit ein; 80 Prozent der Befragten halten diesen Anteil für angemessen; auch bei den Hausarbeiten, bei Tests und Notengebung spielt die Grammatik eine große Rolle. 80 Prozent der befragten Lehrer tendieren obendrein zu einer systemati-

schen Darbietung der Grammatik. Man muss folgern, dass die Grammatik in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts faktisch weniger eine dienende als eine beherrschende Position einnimmt (ZIMMERMANN 1984: 40 f.) - auch wenn dieser unter kommunikativen Vorzeichen erteilt wird.

Der Didaktiker wird sich an dieser Stelle fragen, ob eine richtige Diagnose (Unverzichtbarkeit der grammatischen Kompetenz auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht) nicht zur falschen Therapie geworden ist. Die explizite, systematische Grammatikvermittlung, von der so viele Praktiker nach wie vor überzeugt sind, beruht letztlich wohl auf einer Überschätzung der Möglichkeiten des äußeren Lehrplans. Die äußere Systematik bietet keine Gewähr für eine analoge innere Systematik: Die innere Grammatik entsteht nicht als „Verinnerlichung“ der äußeren Grammatik, sondern sie wird vom Lernenden individuell nach Maßgabe der ihm verfügbaren kognitiven Ressourcen nach einem inneren Lehrplan aktiv konstruiert. Den Vermittlungs- und Verinnerlichungstheorien, wie ich sie hier nennen will, fehlt daher aus lerntheoretischer Sicht die Begründung. Die äußere Grammatik bleibt ein **Umweg**, der methodisch nur insoweit zu rechtfertigen ist, wie er dem Lernenden Information und Lernhilfen für seinen inneren Konstruktionsprozess liefert, ihm Probleme verdeutlicht und Brücken zum gerichteten, selbstkontrollierten Üben baut. Bescheidenheit ist angesagt: Denn längst nicht alles, was wir in den äußeren Lehrplan schreiben können, wird vom Lerner auf dem gegebenen Stand seines inneren Konstruktionsprozesses verwertet und in mentale Anweisungen umgesetzt werden können. Im Idealfall stellt der äußere Lehrplan kein verpflichtendes Lernpensum dar, sondern nur ein Angebot, aus dem sich der Lerner abhängig vom Stand und Bedarf seines inneren Konstruktionsprozesses bedient.

Grammatische Übersichten und Erklärungen, die nicht in aktive Übung einmünden, sind problematisch: Die Kenntnis einer Regel bietet keine Garantie für ihren richtigen Gebrauch. Theoretisches und praktisches Wissen können unter ungünstigen Voraussetzungen getrennt bleiben; unter günstigeren Bedingungen können sie sich wechselseitig durchdringen und befruchten (siehe auch GLOVER, RONNING, BRUNING 1990). In der richtigen Verbindung unterstützt das theoretische Wissen den praktischen Lernprozess nachhaltig (KAHL 1990, HECHT/ GREEN 1992).

Das methodische Problem liegt daher weniger in der Frage, ob das Grammatiklernen **überhaupt** einen Platz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht haben soll, sondern eher in der sinnvollen Einbettung analytischer Lernphasen in den äußeren Lehrplan, in der Genese des grammatischen Wissens und seiner Integration in praktische Handlungsabläufe. Laufen praktisches Tennisspiel und die theoretische Lektüre eines Tennislehrbuchs unverbunden nebeneinander her (etwa so wie ganzheitliche Übung und grammatischer Anhang in manchen Lehrbüchern), so ist von dieser Art Theorie nicht viel Hilfe zu erwarten. Anders beim gezielten Training, in dem eine bestimmte Schlagtechnik vom Trainer nach Bedarf aufgegriffen, in geeigneter Weise herausgestellt, theoretisch analysiert und in akzentuierter Form praktisch eingeübt wird: Bei einem solchen Zugang darf auch der weniger begabte Spieler auf Fortschritte hoffen.

In ganzheitlich-synthetischen Methoden bleiben grammatische Explikationen letztlich ein Fremdkörper; das grammatische *Summary* am Ende der Lektion oder im Anhang des Lehrbuchs ist kaum mehr als ein didaktisches Alibi für Lehrbuchautoren und Verlage. Wirksame grammatische Lernprozesse erfordern ein prozessorientiertes Unterrichtskonzept, das den

individuellen Grammatikerwerb gezielt und kleinschrittig unterstützt: hinsichtlich der Problemfassung, bei Bildung, Test und Elaboration der Arbeitshypothesen, bei der Verallgemeinerung und Symbolisierung des Vorstellungsinhalts bis hin zur kommunikativen Anwendung. Ich skizziere im Folgenden die methodischen Schritte beim Grammatikerwerb, spreche die wichtigsten Probleme an und kommentiere anschließend ausgewählte Übungsformen für das Grammatiklernen in kommunikativ orientierten Lehrwerken.

### **Grammatische Lernprozesse (1): Bildung von Hypothesen**

Grundlage des Lernprozesses ist ein Filtertext, in dem das grammatische Problem mehrfach vorkommt. (Eine Regularität ist trivialerweise nur erkennbar, wenn im Input mehrere Exponenten der jeweils zu erlernenden Struktur enthalten sind.) Die sprachlichen Exponenten im Filtertext sollen eine kommunikativ stimmige Anwendung der Struktur repräsentieren und eine möglichst breite und umfassende Information erlauben - also Merkmale der äußeren Form, der Notion sowie typischer Gebrauchszusammenhänge aufweisen. Bei der Einführung des *simple past* könnte man sich zum Beispiel den Ausschnitt aus einem Brief denken, der vom letzten Urlaub erzählt; einen Ausschnitt aus einer Autobiographie; eine Reportage; einen Minidialog, in dem nach Kindheitserlebnissen gefragt wird. Isolierte Beispielsätze oder künstliche *classroom situations* sind fast immer ungeeignet, da sie dem Lernprozess eine unzureichende Datenbasis bieten.

Von kommunikativen Lehrwerken ist zu verlangen, dass sie die grammatischen Lerninhalte nicht formorientiert präsentieren, sondern nach Merkmalen des Sprachgebrauchs (WILKINS 1976). Entsprechend sollte das Lernziel im hier gewählten Beispiel nicht formal („Heute lernen wir das *simple past*“), sondern gebrauchorientiert beschrieben werden („Heute lernen Sie, wie Sie auf Englisch über Erlebnisse berichten können“). Dabei geht es um folgende Feinziele:

- Notion: Handlung/Ereignis abgeschlossen in der Vergangenheit, faktischer Aspekt;
- Gebrauch: Textsorte *narration*; Gebrauch strikter als im Deutschen (auch in der gesprochenen Sprache und beim *informal use*);
- Form: regelmäßige und unregelmäßige Bildungen des *past* (*wanted / went*), Aussprache (*rained / washed / wanted*), Schreibung (*travelled / occurred / ordered*); Satzbildung in Aussage, Frage, Negation; Kurzantworten.

Angenommen im Lehrbuch steht ein gut ausgewählter Filtertext zur Verfügung. Angesichts der Zahl der Probleme und der Problemtiefe wird man kaum erwarten, dass brauchbare Lernergebnisse von selbst entstehen. Spätestens sobald sich vermehrt Fehler einstellen, wird man daher akzentuiert grammatische Lernprozesse einschalten müssen - aus bekannten Gründen am besten in Form einer **Entdeckungsprozedur**. Die Entdeckungsprozedur besteht aus zwei größeren Schritten, die sich wieder in verschiedene kleinere Schritte aufteilen: aus der **Konstruktion** des grammatischen Bedeutungsgehalts und der **Einübung** des gefundenen Handlungsrezeptes.

Im ersten Schritt der Entdeckungsprozedur wird die Aufmerksamkeit auf die Exponenten der grammatischen Struktur im Filtertext gelenkt: Die Exponenten werden „angesprochen“, im Filtertext aufgesucht und markiert. Formale Merkmale der betreffenden Struktur (Wortform, Aussprache, Schreibung, Satzbildung) sind nun direkt erkennbar. Indem man die Beispiele

nach bestimmten Merkmalen der sprachlichen Oberfläche ordnet (hier regelmäßige und unregelmäßige Bildungen des *past*) und die Bildungsmorpheme entsprechend kennzeichnet, sind brauchbare Arbeitshypothesen allein schon durch Vergleich und Klassifizierung zu bilden („In welche Gruppe muss ich diesen Satz schreiben? - Warum?“):

**Gruppe 1** (enthält unregelmäßige Vergangenheitsformen)

I            *got up*            *early every morning.*  
 You        *found*            *a lot of good shops in London.*  
 They       *had*              *no money.*  
 (...)

**Gruppe 2** (enthält Ableitungen mit *-ed*)

I            *liv* | *ed* |    *near Hyde Park.*  
 He         *lik* | *ed* |    *this place very much.*  
 They      *arriv* | *ed* |   *late.*  
 It          *rain* | *ed* |   *a lot.*  
 (...)

Arbeitshypothesen zu Merkmalen, die nicht an der sprachlichen Oberfläche ablesbar sind, sind schwieriger zu bilden. Aber auch solche Hypothesen werden unter den künstlichen Lernbedingungen letztlich auf der Grundlage von Vergleichsoperationen gebildet. Soweit möglich, sollte **inersprachlich** verglichen werden: Wenn das *present perfect* schon bekannt ist, können die wichtigsten Gebrauchsmerkmale des *simple past* aus einer Gegenüberstellung typischer Anwendungen beider Strukturen gewonnen werden; notfalls muss zur ersten Orientierung der Vergleich mit der Erstsprache ausreichen.

Arbeitshypothesen, die auf der Basis von Vergleichsoperationen gefunden werden, können zunächst nur teil-richtig und teil-vollständig sein, da sie zum einen lediglich das enthalten, was die Datenbasis tatsächlich an Informationen hergibt (Qualität des Filtertextes!) und zum anderen eine Grenze im gegebenen Stand der Lernaltersprache finden. Existiert zu einem bestimmten grammatischen Problem noch wenig Vorwissen, so wird die Ausgangshypothese nicht sonderlich differenziert ausfallen können. Je differenzierter das Optionenspektrum im Vorwissen, desto genauer und präziser kann aus der Sicht der Lerngruppe die Arbeitshypothese sein.

Wird das *simple past* daher als erste Zeitstufe der Vergangenheit eingeführt, wird man sich bei der Beschreibung der Gebrauchsmerkmale mit einer groben Arbeitshypothese abfinden müssen (Kontrastfolie: Gebrauch des Präteritum im Deutschen). Wird das *simple past* dagegen vor der Folie von *present perfect*, *past progressive*, *past perfect*, *used to etc.* erarbeitet, ist eine wesentlich differenziertere Konzeptualisierung möglich. Ohne Bezug auf benachbarte Notionen im Tempussystem der Zielsprache kann der Vorstellungsinhalt des *simple past* nicht hinreichend deutlich bestimmt und abgegrenzt werden. Bleibt der Vorstellungsinhalt mangels Einsicht in die Alternativen undifferenziert und vage, so ist der selbstständiger Gebrauch dieser grammatischen Struktur nur eingeschränkt möglich: Dem Lerner fehlt mangels Einblick in die Alternativen zunächst noch die Information, in welchen Zusammenhängen die gelernte Struktur korrekt gebraucht werden kann, er wird sie vielleicht zunächst generalisieren oder analog der deutschen Sprache anwenden.

Die Antwort auf dieses lerntheoretische Problem kann nicht in vermehrtem Drill, nicht im Verweis auf Signalwörter und nicht in insistierender Fehlerkorrektur liegen. Auch im kindlichen Spracherwerb werden viele grammatische Probleme nicht gleich im ersten Zugriff ge-

meistert, da die Wissensbasis für eine differenzierte Konzeptualisierung zunächst noch fehlt; ein massives Sprachtraining würde und könnte an diesem Lernverlauf nichts ändern: Der Schüler wird mit dem Lerndrill in Sprechmuster gedrängt, für die seine Kompetenz noch nicht ausreicht (vgl. auch BAHNS 1985). Der Drill produziert zwar vielleicht die an dieser Stelle oberflächlich angemessene Reaktion, aber der innere Lehrplan bleibt unberührt; wird ein Transfer erwartet, soll auf dieser Basis selbstständig produziert (statt nur mechanisch reproduziert) werden, so kann die Struktur nicht korrekt gebildet werden. Erst die Verbreiterung der Wissensbasis, die weitergehende Einbettung des Lernproblems (Approximation der syntaktisch-semantischen Notion im Netz der grammatischen Bezüge) bewirkt einen nachhaltigen Zuwachs an grammatischer Kompetenz in der Lernaltersprache.

Zurück zur Methodik des entdeckenden Lernens. Ein Lernproblem wird subjektiv als Defizit im Handlungsplan erfahren: Der Lernende weiß nicht, wie er sich in dem konkreten Anwendungsfall begründet entscheiden soll. Unter entsprechendem Handlungsdruck wird zunächst auf intuitiver Basis eine **Arbeitshypothese** gebildet: Meist stützt sich der Lerner dabei auf erstsprachliche Analogien (am Anfang eines fremdsprachlichen Lernprozesses sind daher Interferenzfehler recht häufig), manchmal unbewusst auch auf tiefere kognitive Strategien (logisch-heuristische Operationen), nur im Notfall auf blindes Raten (vgl. typische Vermeidungsreaktionen im Unterricht, *silent period* in natürlichen Lernprozessen). Die Qualität einer intuitiv gebildeten Arbeitshypothese kann verschieden sein. In vielen Fällen werden Hypothesen dieser Genese durchaus ihren Zweck erfüllen. Die meisten Lernprozesse im Alltag, nicht zuletzt auch der natürliche Spracherwerb, funktionieren nach diesem Muster. Unbewusste, **implizite** Lernprozesse haben den Vorteil, dass sie die individuellen kognitiven Ressourcen kaum belasten; vieles im Leben wird auf diese Art „nebenbei“ erlernt (und wieder vergessen), aus der Sicht des Lernenden ebenso bequem wie effektiv.

Erweist sich diese Art der Hypothesenbildung unter den gegebenen Lernvoraussetzungen (geringe ökologische Validität des Lerngegenstands, künstliche Lernumgebung, unzureichender Input, fehlende Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten) und/oder bei größerer Problemtiefe als ungeeignet, so sind aufwendigere Lernstrategien erforderlich: Die Aufmerksamkeit muss gebündelt, alle Systemressourcen müssen auf das Entdecken der Lösung konzentriert werden; **explizites** theoretisches Wissen, bewusste Analyse und linguistische Phantasie kommen ins Spiel. Der Lernprozess wird damit vorübergehend auf eine **bewusste** Ebene angehoben - was den Vorteil größerer Erfolgchancen bietet, jedoch den Nachteil hat, dass die kognitiven Ressourcen in hohem Maße belastet werden und dass anspruchsvolle Parallelhandlungen kaum noch möglich sind.

Obwohl sich der Lerner nun bewusst und konzentriert um eine Lösung bemüht, kann es ungünstig sein, wenn diese Lösung **von außen** kommt (ZIMMERMANN 1992), etwa indem ein grammatisches Handbuch befragt wird oder indem ein Experte sich belehrend einmischt. Denn die Lösung, die von außen kommt, hat zunächst keine „organische“ Verbindung zum vorhandenen Wissen: Sie muss immer erst verstanden, in den inneren Kode übersetzt, intern mit bestehendem Wissen verbunden und in dieses eingeordnet werden - eine Aufgabe, die auch deshalb nicht leichtfällt, weil die äußere Lösung meistens eine metasprachliche Form hat. Viel produktiver aus der Sicht des inneren Lehrplans ist daher eine Lösung, die **von innen** kommt, die vom Lerner selber entdeckt wird. Die Entdeckungsprozedur „vom Lerner her“ beruht auf der expliziten Anwendung logisch-semantischer Operationen. Das klingt komplizierter, als es ist. Meistens wird dabei etwas verglichen, Exponenten werden ausgewählt,

klassifiziert und geordnet, Unterscheidungsmerkmale werden versuchsweise abstrahiert, am gegebenen Material auf ihre Tragfähigkeit getestet und schließlich generalisiert.

Bei schwierigen Lerngegenständen kann es nötig sein, den heuristischen Prozess durch geeignete Vorgaben in Form von Beispielmateriale oder Lösungshilfen („Achten Sie besonders auf ...“) zu lenken und zu erleichtern. Dabei handelt es sich um **prozessorientierte Hilfen**, nicht um die Vorgabe fertiger Handlungsanweisungen oder Teillösungen. Im Grad der Einflussnahme gibt es ein breites Spektrum: Das Bestreben der Entdeckungsmethode geht dahin, den Grad der Außensteuerung so weit als möglich zu reduzieren - ohne jedoch, wie das bei den induktiven Methoden oft der Fall ist, auf geeignete Handlungshilfen und prozessuale Erleichterungen zu verzichten. Ein Beispiel für eine solche Entdeckungsprozedur mit geeigneten Lernhilfen ist oben anhand eines Lernproblems aus der Phonetik dargestellt worden (siehe Kap. 4.2.2.1).

Um die gefundene Lösung auf den Punkt zu bringen, ist es häufig sinnvoll, diese Lösung zu benennen. Die **Benennung** erfolgt zunächst vom Lerner her: Er beschreibt in eigenen Worten die aus seiner Sicht wichtigen Merkmale der gefundenen Lösung (in Form einer „Faustregel“). Erst wenn in dieser Form ein vorläufiges Konzept gebildet ist, tritt ein **Etikett** von außen hinzu. Das subjektive Konzept wird mit einem grammatischen Terminus gekennzeichnet; dieser Terminus kommt von außen, vom Lehrer, oder er wird dem grammatischen Handbuch entnommen. Die grammatische Terminologie soll bei diesem Vorgehen nicht das Verstehen erzeugen, sondern sie dient der präziseren Referenz und der Sicherung des Verstehens.

Verstehensprozess und metasprachliche Benennung verlaufen ungleichzeitig; die Benennung bewirkt aus methodischer Sicht keinen Verstehenszuwachs. Dass das temporäre Lernerkonzept nun den Namen *simple past* trägt, bedeutet also keinesfalls, dass die subjektive Verstehensleistung gleich auch auf dem Stand der objektiven Sprachanalyse wäre, die durch diesen Terminus repräsentiert wird. Streng genommen operieren Lehrende und Lernende zunächst also mit „terminologischen Hülsen“, die sich aus Lernersicht erst nach und nach mit sprachlicher Substanz füllen - in dem Maße, in dem der Lehrplan komplementäre Information liefert und die subjektive Verstehensleistung entsprechende Fortschritte macht. Aus der Sicht des inneren Lehrplans besitzt die grammatische Metasprache keinen Erklärungswert - es sei denn, der Lerner verfügt (als Sprachstudent zum Beispiel) aus anderen Lernzusammenhängen über analytisch-linguistisches Wissen, das er hier nutzbar machen kann.

Aus dieser Rolle der Metasprache ergibt sich zum einen, dass eine äußere Systematik und Vollständigkeit in der Vermittlung der Terminologie nicht erforderlich ist (zumindest sofern der äußere Lehrplan auf Sprachvergleiche und Sprachreflexion verzichtet), und zum anderen, dass die einfachste und verständlichste Form der metasprachlichen Benennung aus unterrichtspraktischer Sicht meistens auch die beste ist.

Bei Lerngegenständen der grammatischen Form, die an der Oberfläche abzulesen sind, genügen daher einfache visuelle Hilfen (Markierungen im Text, Gruppierung der Exponenten nach bestimmten Merkmalen, Hervorhebung durch Farbe, Rasterung etc.) oder auch Signale (Pfeile, Ausrufungszeichen) und bildhafte Abstraktionen (Diagramme; Bilder mit vereinbarter Bedeutung, z.B. eine Fliege für den stimmhaften Laut [z z z], eine Schlange für stimmlos [s s s]). Man spricht in diesem Zusammenhang daher oft von einer **signalgrammatischen** Darstellung (ZIMMERMANN 1977).

Bei Problemen, die an der Oberfläche **nicht ablesbar** sind, reicht eine signalgrammatische Darstellung allein häufig nicht aus. So ist der Gebrauch des *simple past* nur begrenzt an Signalwörtern (*yesterday, last week ...*) festzumachen, da diese Zeitbestimmungen im Textzusammenhang natürlich nicht ständig wiederholt werden; wer sich hier allein an den Signalwörtern orientiert, hätte ein stark unzureichendes Konzept gebildet. Feinere semantische Unterscheidungen wie unterschiedliche Tempusreliefs werden durch Oberflächenmerkmale ohnehin nicht signalisiert (*He crossed the road when he saw me / He was crossing the road when he saw me*). Für komplexere Lernprobleme ist eine explizit-metasprachliche Beschreibung daher kaum zu umgehen.

Die Faustregel, die der Lerner selbst findet, wird sinnvollerweise in der Erstsprache gebildet; denn das hier erforderliche Aushandeln von Problemen und Lösungsmöglichkeiten wird das zielsprachliche Ausdrucksvermögen der Lerngruppe zunächst noch überfordern. Die Vermeidung von Kommunikationsbarrieren hat hier Vorrang vor den erwünschten Übungseffekten des einsprachigen Lernens. Sobald die Lerngruppe das Problem in einem späteren Stadium zielsprachlich bewältigen kann, sollte auf die Erstsprache verzichtet werden. Im Vorgriff darauf ist es sinnvoll, wenn man für die grammatischen Fachbegriffe der äußeren Grammatik von Anfang an eine zielsprachliche Beschreibungskonvention wählt; auch das Nachschlagen in grammatischen Handbüchern fällt dann leichter. Eine allzu lernerne Terminologie („Vergangenheit“, „Hauptwort“, „Tätigkeitswort“ etc.) kann hier sogar nachteilig sein, da sie den Prozess der Annäherung an die fremdsprachliche Notion womöglich irreleitet.

Für die Terminologie ist mit der Auswahl eines bestimmten Lehrwerks eine Vorentscheidung gefallen. Gegen die diesbezügliche Konzeption des Lehrwerks zu unterrichten ist zwar nicht unmöglich, aber es bringt für alle Beteiligten zahlreiche praktische Probleme und viel Mehrarbeit mit sich. Auch für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht bleibt daher ein wichtiges Kriterium für die Auswahl und Beurteilung der Lehrmaterialien, ob man mit der Grammatikkonzeption und der Terminologie eines Lehrwerks leben kann. Die *essentials* einer pädagogischen Grammatik sind oft beschrieben worden (GESTER 1976; BAUSCH 1979; LEHMANN 1979; MINDT 1987; KLEINEIDAM 1982, 1986; VIELAU 1983a, 1983b und viele andere). Da didaktische Fragen hier weniger interessieren, fasse ich nur kurz die wichtigsten Aspekte zusammen. Wie es keine objektiv beste Lautschrift gibt, gibt es keine objektiv beste Grammatik. Entscheidend sind Zweck und Gebrauchszusammenhang. Pädagogische Grammatiken sollen vor allem **Lernhilfe** sein: Sie wählen den Stoff nach didaktischen Kriterien lernstufenbezogen aus und bieten ihn in vereinfachter, verständlicher, lernerorientierter Aufbereitung dar. Der pädagogischen Grammatik sollte im Idealfall ein trilaterales Sprachbeschreibungsmo­dell (Notion/ Gebrauch/ Form) zugrunde liegen, wenigstens jedoch ein bilaterales (Notion/ Form) nach Art der traditionellen Schulgrammatik. Eine kontrastive Akzentuierung ist dabei zwecks Hervorhebung typischer Lernprobleme und Fehlerquellen nützlich. Unilaterale (formale) Beschreibungsmodelle, wie sie in der theoretischen Linguistik früher üblich waren, sind für den Fremdsprachenunterricht ungeeignet.

## **Grammatische Lernprozesse (2): Test und Elaboration der Hypothese**

Die gefundene (und ggf. metasprachlich etikettierte) Lösung wird im nächsten Schritt der Entdeckungsprozedur am gegebenen Material getestet und weiter verfeinert. Im Zuge dieser Elaboration verdichtet sich die Arbeitshypothese aus der Sicht des Lernenden zu einem

Handlungsrezept, das es ihm ermöglicht, sich in analogen Anwendungsfällen subjektiv begründet für eine der Handlungsoptionen zu entscheiden. Problematisch ist die Frage, wie weit die gefundene Lösung generalisiert werden kann. Spontan neigen viele Lerner dazu, ihrem Lerngegenstand ein hohes Maß an Logik und Ökonomie zu unterstellen: Die temporäre Lösung, die faktisch nur von einer schmalen Datenbasis abgeleitet ist, wird daher zu stark verallgemeinert. Entsprechend liegt hier eine der wichtigsten **Fehlerquellen** sowohl im natürlichen Spracherwerb wie im Fremdsprachenunterricht. Sieht der äußere Lehrplan zum Beispiel zunächst nur die Einführung der regelmäßigen Vergangenheitsformen vor (-ed), so braucht man auf Fehler des Typs \*goed meist nicht lange zu warten. Viele Fehler, die vom Lerner in diesem Lernstadium produziert werden, sind **Generalisierungsfehler**.

Die Testphase erfüllt aus Lernersicht einen doppelten Zweck: Sie dient der Überprüfung und Elaboration der Arbeitshypothese, und sie dient der Festigung und Automatisierung des gefundenen Handlungsrezeptes. Während der Testphase werden die kognitiven Ressourcen des Lernenden zur Lösung der anstehenden Probleme gebündelt und ausgelastet; der Versuch, gleichzeitig noch anderes zu tun, führt zur kognitiven Überlastung. Hat sich die Wissensinsel gebildet und zu einer mentalen Routine stabilisiert, so werden die gebundenen Ressourcen sukzessive wieder frei; auch komplexere Parallelhandlungen sind nun wieder möglich.

Dieser lernpsychologische Zusammenhang der Bindung und sukzessiven Freisetzung kognitiver Ressourcen begründet zum einen, warum grammatische Erklärungen ohne eine anschließende Test- und Übungsphase wirkungslos verpuffen: Der Lernende erhält keine Chance, **mentale Routinen** zu bilden; er erwirbt theoretisches Wissen statt praktischen Könnens. Die bewusste Anwendung einer solchen (äußeren) Regel bindet zu viel kognitive Energie, die dann für Parallelhandlungen wie inhaltliche Sprechplanung oder phonetische Kodierung fehlt. Insofern ist es aus methodischer Sicht ein Kunstfehler, wenn langatmig erklärt und kurzatmig geübt wird.

Weiter wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass es nicht gleichgültig ist, auf welche Art geübt wird. Jeder sprachliche Input, der dem Lerner verständlich ist und in dem das aktuelle Lernproblem „irgendwie“ vorkommt, impliziert eine Übungsmöglichkeit; aber ungerichtete Übungsmöglichkeiten dieser Art sind wenig lernwirksam - sonst könnte man allein durch regelmäßige Lektüre sprachlich angepasster Texte die eigene grammatische Kompetenz verbessern. Die Schwierigkeit liegt in der fehlenden **Akzentuierung**, in der fehlenden Aufforderung zu aktivem Probieren: Das in dem Input versteckte Problem wird allenfalls am Rande bemerkt, andere Herausforderungen wie inhaltliches Textverstehen oder Sprechplanung stehen im Vordergrund der Aufmerksamkeit. Wenn ungerichteter Input schon unter natürlichen Lernbedingungen den Zuwachs an grammatischer Kompetenz nicht erklären kann (Fossilisierung!), so sind unter den Beschränkungen der künstlichen Lernsituation von einem ungerichteten Input kaum Übungsfortschritte zu erwarten (BAHNS, SIBILIS 1992). Bei viel Sprachkontakt, leichten Lerngegenständen und guten Lernvoraussetzungen mag ungerichtete „Nebenbei-Lernen“ hier und da zu Erfolgen führen. Solche Erfolge haben aber nichts mit Lehrmethodik zu tun: Sie sind Produkte des natürlichen, autonomen Spracherwerbs (der abhängig vom Lernertyp durchaus auch im Klassenzimmer möglich ist). Bei schwierigen Lernproblemen wollen Lerneffekte methodisch geplant sein: Die Übung muss dem Lerner unter Berücksichtigung seines subjektiven Standes **gerichtete Lernhandlungen** in Bezug auf das Lernproblem ermöglichen und nahelegen.

Im ersten Schritt geht es um Konstruktion und Elaboration einer Wissensinsel im Kopf des Lernenden; die Übungshandlung hat primär analytischen Charakter (**sprachbezogene Übung**). Im zweiten Schritt wird das neue Wissen mit dem vorhandenen Wissen verbunden und vernetzt; der Gebrauch der Struktur, um etwas mitzuteilen, und entsprechend die synthetische Übungshandlung rücken in den Vordergrund (**mitteilungsbezogene Übung**). Im dritten Schritt schließlich erfolgt die Einbettung der Sprachhandlung in sprechnatürliche kommunikative Zusammenhänge, Sprechabsichten und Wirkungen kommen ins Spiel (**kommunikative Übung**). Die Reihenfolge der Übungstypen „überlappt“ zwar immer ein wenig, ist vom Prinzip her jedoch nicht austauschbar (BUTZKAMM 1989: 211 ff.): Die Sprachsynthese setzt das Ergebnis sprachanalytischer Lernprozesse voraus; die kommunikative Übung verlangt die Fähigkeit, Mitteilungen situationsgerecht zu versprachlichen. Der Fremdsprachenlehrer, der seiner Lerngruppe direkt im Anschluss an die Erstpräsentation eines schwierigen grammatischen Problems ein anspruchsvolles Rollenspiel als Übung zumutet, zeigt eigentlich nur, dass er von Lernverläufen wenig versteht.

Anspruchsvolle grammatische Lernspiele (FRANK, RINVOLUCRI 1983) sind daher erst in Wiederholungsphasen sinnvoll, denn sie setzen gelingende Sprachsynthese und komplexe parallele Planungsoperationen auf inhaltlicher, sprachlicher und affektiver Ebene voraus - in frühen Phasen des Lernprozesses für schwächere Lerner eine hoffnungslose Überforderung. Ähnlich unbegründet ist das Postulat mancher Didaktiker, dass jede Übung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gleich auch schon „performanzgültig“ oder „dialogähnlich“ zu sein habe. Für verschiedene Übungsziele gibt es verschiedene Übungstypen; das Übungsdesign orientiert sich am jeweiligen Lehrziel. Je schwieriger das Problem, je geringer das autonome Lernvermögen der Gruppe, desto kleinschrittiger, monofunktionaler, enger sprachbezogen im Anfang der Übungsaufbau.

### **Grammatische Lernprozesse (3): Merkmale sprachbezogener Übungen**

Für die Konstruktion sprachbezogener Übungen (auf mitteilungsbezogene und kommunikative Übungstypen gehe ich im späteren Zusammenhang ein) gelten bestimmte übergreifende Prinzipien, die ich im Folgenden kurz darstellen will. Die hier genannten Prinzipien beziehen sich nicht nur auf Grammatikübungen, sondern analog auf Übungen zur Phonetik, zu Wortschatz und Sprachfunktion.

Sprachbezogene Übungen sollten **monofunktional** auf ein Übungsziel hin angelegt sein, sie sollten jeweils nur ein bestimmtes Problem zum Gegenstand haben, um dem Lernenden im ersten Schritt ein gerichtetes und voll konzentriertes Üben zu ermöglichen. Geht es zum Beispiel um ein grammatisches Problem, so ist es ungünstig, wenn die Übung zugleich neue Lexik beinhaltet oder starke Anforderungen an die inhaltliche Sprechplanung stellt. Das heißt nicht, dass die Übung von vornherein mechanisch oder langweilig angelegt sein muss. Dazu zunächst ein kleiner Rückblick.

Mechanische Übungsformen sind eine der wichtigsten Hinterlassenschaften der behavioristisch orientierten Fremdsprachendidaktik (*pattern drill*): Impuls und Reaktion sind als Muster vorgegeben; die Struktur soll durch wiederholte Anwendung „eingeschliffen“ und habitualisiert werden. Mechanische Drills dieser Art gibt es in vielen Variationen, als Umform-, Einsetz-, Ergänzungsübung mit oder ohne dialogähnliche Einbettung. Trotz solcher Vielfalt

sind Übungen dieses Typs inzwischen etwas aus der Mode gekommen: Der Lernertrag ist erfahrungsgemäß eher gering, die Übung wird als langweilig und stupide empfunden - selbst wenn sich die Lehrbuchautoren um zusätzliche Stimulanz auf der inhaltlichen Schiene bemühen. Das Problem liegt in der Eindimensionalität dieser Übungen (Bindung an die Sprachoberfläche) und im Prinzip der **Antwortsteuerung** auf jeweils nur eine Option hin: Ist das betreffende Schema aufgefasst, so genügt eine formale Reaktion, um die richtige Lösung zu produzieren. Im Extremfall kann man die richtige Lösung bilden, ohne auch nur ein Wort zu verstehen:

**Conteste Vd. que sí, según el modelo:**

<i>Carmen tiene un paquete. ¿Qué es? ¿Es un regalo? # Sí, es un regalo.</i>
<i>¿Qué día es hoy? ¿Es martes? # Sí, es martes.</i>

a. *¿Qué hora es? ¿Es la una?* b. *Montserrat dice que tenemos trabajo. ¿Cuánto es? ¿Es mucho?* c. *Ha llegado un telegrama. ¿De quién es? ¿Es del señor Peralta?* (... bis k.)

Quelle: Spanisch für Sie, Bd. 1, 1973: 16

Nach genauem Studium der Beispiele wird man wenig Mühe haben, die Antworten formal richtig zu bilden - auch wenn man kein Wort Spanisch spricht. Übungen dieser Art fordern nicht zur Tiefenverarbeitung heraus: Das Schema liegt an der Oberfläche, der Lerner muss, sobald er das Prinzip solcher Übungen kennt, sich nicht aktiv um Verstehen und Tiefenverarbeitung, um Bildung, Test und Elaboration von Hypothesen bemühen - er kann direkt und oberflächlich-schematisch reagieren. Entsprechend gering ist der Aufforderungscharakter solcher Übungen und der Lernertrag. Es besteht immer die Gefahr, dass lediglich Worthülsen manipuliert werden. Zu rechtfertigen sind *pattern drills* aus heutiger Sicht daher allenfalls noch, wenn es um die Einübung der sprachlichen Oberfläche geht (um die Wortstellung, um die Bildung bestimmter Frageformen etc.). Letztlich sind Übungsformen dieser Art etwa so sinnvoll wie Aufgabenstellungen im Mathematikunterricht, in denen lediglich das korrekte Ergebnis auswendig gelernt wird - ohne dass man sich Gedanken über die Prozedur macht, nach der das Ergebnis rechnerisch zustandekommt. Die Grenzen mechanischer Übungsformen werden an dem folgenden Beispiel deutlich:

**Change these sentences:**

<i>I've been there. (last year) # I was there last year.</i>
--

a. *We've answered their letter. (yesterday)* b. *They've arrested him. (this morning)* c. *The Lucky Stars have arrived. (an hour ago) ... (bis o. ...)*

Quelle: Englisch für Sie, Bd. 1, 1968: 100.

Der Gebrauch des *simple past* wird hier an Merkmalen der Sprachoberfläche festgemacht (Impuls durch Zeitbestimmungen mit Signalfunktion) - als ob dieser Zusammenhang in allen Anwendungsfällen obligatorisch wäre. Statt die Tiefenverarbeitung und eine differenzierte Konzeptualisierung anzuregen, transportiert diese Übung das Problem an die Oberfläche (Signalwörter) - und nimmt ihm obendrein noch den Problemcharakter (Antwortsteuerung). Zur Bildung und Festigung eines adäquaten grammatischen Vorstellungsinhaltes ist diese Übung daher wenig geeignet: Ohne Anregung der Tiefenverarbeitung sind in diesem Zusammenhang keine Fortschritte in der grammatischen Kompetenz möglich. Das Übungsziel wäre

besser mit einer simplen Einsetzübung nach folgendem Muster zu erreichen (adaptiert nach ALLAN 1974):

**Supply the correct form of the verb:**

- |  |            |
|--|------------|
| a. I ... my old car last week.                         | (sell)     |
| b. ... you ... anything from your brother yet?         | (hear)     |
| c. We ... John's new car.                              | (just see) |
| d. So you're back at last? Where ... you ...?          | (be)       |
| e. Excuse me! I think you ... this purse a moment ago. | (drop)     |
| ... (bis j.)   |            |

Übungen dieser Art laden ein zum Hypothesentesten: Die Antwort ist nicht vorgegeben, mal ist die eine, mal die andere Zeitstufe verlangt. Der Lernende muss also zwischen verschiedenen Optionen **wählen**, er muss sich entscheiden, er muss die richtige Lösung aus dem Optionenspektrum (das auch wesentlich breiter und differenzierter sein kann als hier) herausfiltern. Jede dieser Entscheidungen impliziert eine kleine Problemlösung, in der die Tragfähigkeit der Hypothese auf dem Prüfstand steht. Dabei wird auf einen Fehler nicht pauschal mit der Vorgabe der richtigen Lösung reagiert, sondern mit einer prozessualen Hilfe, die bei Fehlern verschiedener Genese (*\*I sold my old car last week / \*I have sold my car last week*) entsprechend verschieden ausfällt. In einem frühen Stadium des Lernprozesses wird der Lernende etwas mehr Zeit brauchen, um durch konzentriertes Denken die Lösung zu finden; in einem späteren Stadium (wenn sich die Hypothese zu einer Wissensinsel in der Lernaltersprache konsolidiert hat) sollte er fast ohne Verzögerung zur richtigen Lösung gelangen.

**Entscheidungsübungen** haben aus der Sicht der Lerngruppe einen hohen Aufforderungswert; sie sind „spannend“ und werden daher gern bearbeitet. Nachteilig ist im Beispiel allerdings die Beschränkung auf isolierte Einzelsätze: Dem Lernenden bleiben auf diese Art kontextuelle Informationen, die für eine schlüssige Konzeptualisierung an sich unverzichtbar sind, vorenthalten. Ein Lückentext (mit oder ohne Vorgaben) wäre daher hier wie bei den Wortschatzübungen die klar bessere Lösung.

**Put in the verbs:**

- |   |               |
|---|---------------|
| Craig: HAVE YOU HEARD the news about Cathy?   |               |
| Nicola: No, what .....                        | (happen)      |
| Craig: She ..... an accident. She was running | (have)        |
| for a bus when she ..... down and             | (fall)        |
| ..... her leg.                                | (break)       |
| Nicola: Oh, how awful! When .....             | (this happen) |
| Craig: (...)                                  |               |

Quelle: Oxford Practice Grammar, 1992: 23

Wissen kann nur auf **individueller** Basis gebildet werden. Ein Lernertrag entsteht für den einzelnen Lerner in der Gruppe also nur, wenn genügend Möglichkeiten zum individuellen Üben angeboten werden. Ein Übungsdesign, bei dem mal eben reihum die richtige Lösung vorgetragen wird, verfehlt dieses Ziel ganz offensichtlich, selbst wenn die Übung an sich geschickt und lernzielorientiert konzipiert ist: Die Hypothese kann aus individueller Sicht nicht gebildet werden, wenn der Schnellste auf eine offene Lehrerfrage hin die richtige Lösung gleich herausposaunt; und der Übungswert von vielleicht 30 Sekunden individuellem Sprachkontakt beim Reihenlesen ist zur Bildung mentaler Routinen viel zu gering. Für das passive Mitüben gilt ähnlich wie für das ungerichtete Nebenbei-Lernen: Gute Lerner mögen

auch so vorankommen (autonomer Erwerb), schwächere Lerner „schalten ab“ und profitieren erfahrungsgemäß kaum. Die Vorstellung, dass allein schon das Zuhören oder Nachsprechen einen sinnvollen Lernertrag bewirkt, ist eine weitere schädliche Hinterlassenschaft des Behaviorismus in der Pädagogik - zuständig für Frustration und endlose Langeweile vieler Schülergenerationen. Optimaler Lernertrag entsteht nur dort, wo sich der einzelne Lerner mit subjektiv begründeten Hypothesen aktiv um eine Lösung bemüht, wo er auf individueller Basis brauchbaren Feedback erhält - und wo die Übungsdichte ausreicht, um mentale Routinen zu bilden.

Sinnvoll konzipierte Untersuchungen dazu, welche **Übungsdichte** aus individueller Sicht beim Fremdsprachenlernen erforderlich ist, sind mir nicht bekannt. Erfahrungswerte besagen, dass abhängig von Schwierigkeitsgrad und Lernbefähigung ein Problem wohl wenigstens zehnmal aktiv gelöst sein will (am besten verteilt über einen längeren Zeitraum), bevor ansatzweise von Routinebildung gesprochen werden kann. Effektiv ist ein Übungsprozess also erst dann, wenn durch geschickte Auswahl der Lernformen ein ausreichendes Maß an **Individualisierung** und **Multiplikation** der Sprachkontakte erreicht wird. In größeren Lerngruppen ist die methodisch erwünschte Zahl an individuellen Sprachkontakten eigentlich nur auf technischem Wege (Sprachlabor) oder durch vermehrte Partner- und Gruppenarbeit erreichbar: Jeder Teilnehmer der Gruppe muss Gelegenheit erhalten, eine Übungsfolge individuell zu durchlaufen, bevor jeweils für alle das korrekte Ergebnis verkündet wird. Das Üben in Partner- und Gruppenarbeit wird entsprechend vor- und nachbereitet: Während der Vorbereitung entsteht anhand einiger Beispiele eine tragfähige Handlungsorientierung; die dabei gebildeten Hypothesen werden anschließend anhand neuer Aufgaben subjektiv getestet, elaboriert und eingeübt (Selbstkorrektur bzw. wechselseitige Korrektur), die Lösungen in der anschließenden Nachbereitung im Plenum noch einmal für alle verglichen und ausgewertet.

Oft werden Arbeitsformen wie die parallele Partnerarbeit mit dem Hinweis abgelehnt, dass eine ausreichende Kontrolle fehle (der Lehrer könne nicht überall zugleich sein), so dass auf diese Weise womöglich etwas Falsches eingeübt werde. Unrichtig und lernpsychologisch unbegründet ist hier allerdings schon die Prämisse - nämlich dass Fehler im Übungsprozess tunlichst zu vermeiden seien. Erst der Fehler (der erkannt und berichtigt wird) erlaubt die gezielte Elaboration der subjektiven Lernhypothesen. Insofern sind aktive Probierbewegungen und subjektive Grenzüberschreitungen (Fehler) während der Übungsphase methodisch eher erwünscht als unerwünscht.

Um in diesem Punkt nicht missverstanden zu werden: Während der sprachbezogenen Übungsphasen gilt das Prinzip der **Korrektheit**. Fehler sind in geeigneter Form zu korrigieren (siehe Kapitel 4.4.3.1); die Korrektur wirkt als sekundärer Input und ermöglicht die weitergehende Elaboration der Arbeitshypothese. Ähnlich wie beim natürlichen Erwerb könnten sich ab einer bestimmten Stufe des Übungsprozesses, in der lernwirksamer Feedback ausbleibt, lediglich bestehende Fehlbildungen weiter verfestigen. Aber zwischen Antwortsteuerung und vorgreifender Fehlervermeidung im behavioristischen Sinn und der aktiven Elaboration von Arbeitshypothesen durch sekundären Input liegen pädagogische Welten.

Individualisierende Arbeitsformen können nur Erfolg haben, wenn sich in der Lerngruppe eine bestimmte Lernkultur etabliert. Zunächst muss der Sinn des aktiven Übens verstanden, im Zweifel also zwischen Lehrendem und Lernenden ausgehandelt werden. Wer nicht versteht, warum und wie er eigentlich üben soll, was ihm die Übungstätigkeit „bringt“, wird zu

freiwilligen Wiederholungen kaum geneigt sein, wird immer den einfachsten und schnellsten Weg zur Lösung suchen (im Lösungsschlüssel nachsehen, beim Nachbarn abschreiben etc.), wird anderen nicht ausreichend Zeit lassen, vielleicht die Lösung vorsagen, bei Fehlern womöglich ungeduldig oder abwertend reagieren ...

Zur **Lernkultur** gehört also, dass Sinn und Funktion einzelner Lernschritte verstanden werden, dass man sich auf bestimmte Spielregeln für das gemeinsame Lernen einigt - und dass die Lehrperson über die Einhaltung der Spielregeln wacht. Eine solche Spielregel könnte etwa festlegen, auf welche Weise man seine Bereitschaft zur Beteiligung signalisiert (Handzeichen?) und wie man anzeigt, dass man sich im Augenblick noch nicht beteiligen möchte. Werden solche Dinge nicht vereinbart, so dominiert der Schnellste den Unterricht, indem er nach Lust und Laune losplappert oder gar andere kommentiert und korrigiert; Chancengleichheit könnte dann allenfalls durch ebenso dröge wie ineffektive Reihenübungen oder durch autoritäres „Drannehmen“ und „Bremsen“ erzeugt werden. Umgekehrt sollte man als Lerner die Möglichkeit haben zu signalisieren, dass man eine *silent period* braucht, weil man subjektiv noch keine sinnvolle Arbeitshypothese gefunden hat und beim Sprechen auf blindes Raten angewiesen wäre.

Eine Gruppe, die sich an Außensteuerung, an vorwiegend frontale Lehr- und Lernformen und an vorgehende Fehlervermeidung des Unterrichtenden gewöhnt hat, ist für individualisierende Arbeitsformen denkbar schlecht gerüstet; der Versuch, „auch mal ab und zu individuell oder in Gruppen zu arbeiten“, scheitert dann meist kläglich an allgemeinem Desinteresse und/oder an mangelnder Lernkultur („Disziplinlosigkeit“). Übrigens liegt hier auch einer der tieferen Gründe, warum das Sprachlabor (das in der Individualphase eigengesteuertes Lernen durch aktive Probierbewegungen und Selbstkorrektur voraussetzt) im typischen Schulalltag eher ein Schattendasein gefristet hat, warum die zahlreiche Versuche, das Sprachlabor auch für den kommunikativen Unterricht nutzbar zu machen (BEIER u.a. 1977, DAKIN 1977), letztlich gescheitert sind. An sich simulieren die technischen Merkmale des HSA-Labors, Individualisierung und Multiplikation, die Anforderungen an ein effektives Übungsdesign in fast perfekter Weise.

Gut lässt sich im HSA-Labor auch ein weiteres Merkmal des sprachbezogenen Übens berücksichtigen: Das Übungsdesign sollte den Lernenden veranlassen, nach und nach schneller, **flüssiger** zu reagieren. Beim typischen Monitorlerner verändert sich von selber in Sachen Flüssigkeit nämlich kaum etwas: Auch bei der zehnten Wiederholung wird er sich in aller Ruhe vergewissern, ob er die richtige Hypothese richtig angewendet hat - sofern man ihm auch dann noch entsprechend Zeit lässt. Das Sprachlabor kennt eine technische Antwort auf dieses methodische Problem: Mit fortschreitender Übung wird der Impuls flüssiger gesprochen und die Denk- und Antwortpause verkürzt; das zwingt den Lernenden, auf überflüssige innere Kontrollhandlungen zu verzichten (denn sonst schafft er die Antwortpause nicht).

Steht für das Flüssigkeitstraining kein Sprachlabor zur Verfügung, so kann man die Übung mit ein wenig zusätzlicher Stimulanz umgeben (z.B. durch Vorgabe eines bestimmten Handlungsziels); oder man könnte durch sukzessive Hinzunahme paralleler Anforderungen auf der inhaltlichen Ebene das Übermaß an kognitiven Ressourcen ablenken, das sonst in die innere Kontrollhandlung fließt (durch Ausdünnen der Übungsimpulse oder die Aufforderung, selber passende Sätze zu bilden).

Zur weiteren Festigung sollte eine Übungssequenz gelegentlich wiederholt werden (was na-

türlich voraussetzt, dass die Lösung nicht ins Buch geschrieben wird). Explizite **Wiederholungen** dieser Art haben gegenüber impliziten Wiederholungen, bei denen das betreffende Problem nebenbei mitgeübt wird, mehrere Vorteile. Vor allem wirkt es aus der Sicht der schwächeren Lerner vertrauensbildend, wenn sie sicher sein dürfen, dass schwierige Übungen nicht „abgehakt“ und später vorausgesetzt werden.

Es ist methodisch nicht ganz einfach, das wiederholende Üben zugleich effektiv und anregend zu gestalten: Erst durch Wiederholung können sich mentale Routinen bilden - aber die Wiederholung darf sich nicht in oberflächlicher Schematik und Routine erschöpfen. Sehr viel hängt hier von einer geschickten Wahl der Übungsimpulse ab. Im folgenden Beispiel schließt sich an eine gelenkte Entdeckungsprozedur zum Gebrauch des *simple past* und des *past progressive* die folgende Übungsphase an:

**Now put the verbs into either the PAST SIMPLE or PROGRESSIVE and give a reason for your choice:**

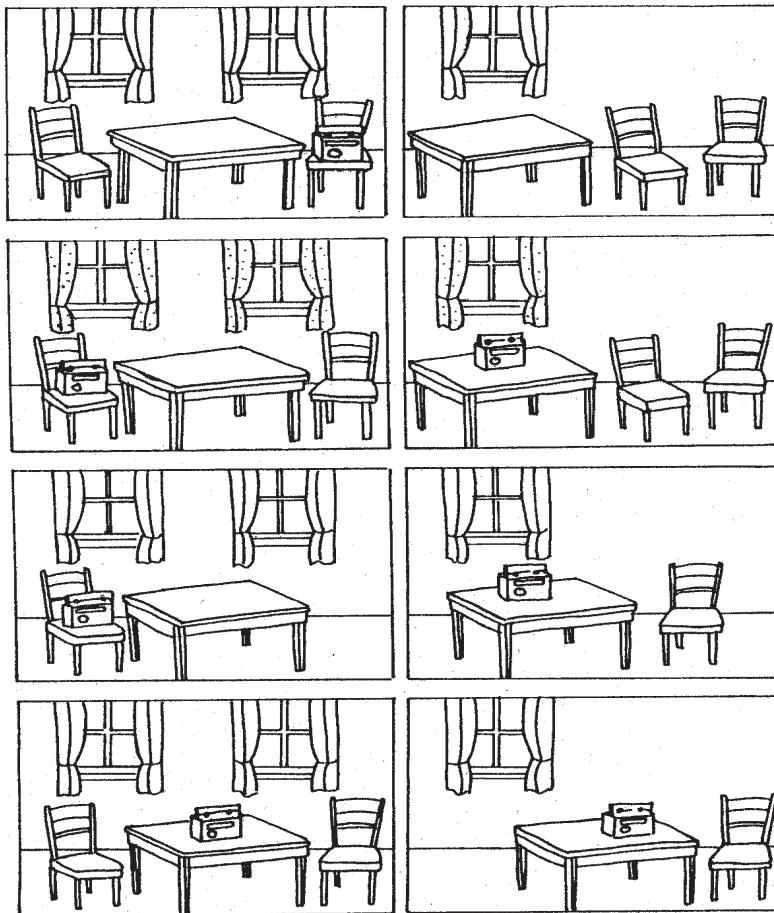
1. *When I met him yesterday he .....(wear) a wig.*  
Reason: .....
  2. *While we .... (watch) TV, my father ..... (read) a book.*  
Reason: .....
  3. *The telephone .... (still + ring) when she ..... (hear) a knock at the door.*  
Reason: .....
- (... 14 Beispiele in gleicher Form ...)

Quelle: *Tasks. Resources Book, 1990: 20 ff.*

Die Lernaktivität wird durch die Vorgabe isolierter Einzelsätze stark „formalisiert“, und das ständige Pendeln zwischen Objekt- und Metasprache bewirkt eher eine Einübung ins Monitorlernen als eine Verbesserung des grammatischen Könnens. Das Problem liegt in der Art der Übungsimpulse und in der völligen Gleichförmigkeit und Redundanz der Lernhandlung; die metasprachliche Vergewisserung ist ja lernpsychologisch nur dann angesagt und sinnvoll, wenn im Übungsprozess tatsächlich Fehler auftreten ...

Übungsimpulse in der Zielsprache sind, wie man an dem Beispiel sieht, oft weniger günstig, weil sie immer schon große Teile der gewünschten Lösung vorwegnehmen. Übungsimpulse in der Erstsprache haben den Nachteil, dass die stärkste Assoziation beim Üben eher zur Erstsprache weist; der Übungsprozess festigt implizit die enge Verbindung von Erstsprache und Fremdsprache, wobei die Erstsprache letztlich die Produktion steuert. Zweisprachiges Üben fördert die (lernbehindernde) Analogstrategie, günstigenfalls das Übersetzen und Dolmetschen, kaum jedoch die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit. Andere Auffassungen vertreten in diesem Punkt übrigens die Vertreter der *bilingual method*, in Deutschland vor allem BUTZKAMM (vgl. etwa 1989: 216 ff.).

Das sprachbezogene Üben sollte daher **in der Zielsprache** und möglichst ohne erstsprachliche Unterbrechungen oder Erklärungen ablaufen. Die Metakommunikation kann nach Bedarf zweisprachig erfolgen, am besten aber zeitlich versetzt vor und nach dem eigentlichen Üben. Während gute sprachliche (symbolische) Impulse für die Übungshandlung nicht leicht zu finden sind, erlauben bildhafte (ikonische) Impulse oft recht interessante Übungsdesigns. So problematisch das Bild bei der Semantisierung ist, so wichtig ist die Rolle des Bildes in der Übungsphase. Das folgende Beispiel kommt aus dem elementaren Spanischunterricht (SCHAUF 1992: 16):



In der Übung geht es um den korrekten Gebrauch von *hay* und *está/n*. Es werden Gruppen von je acht Teilnehmern gebildet. Jeder erhält eines der Bilder. Die Bilder werden verdeckt gehalten, nur zwei davon sind genau identisch; die Aufgabe besteht darin, durch Frage und Antwort herauszufinden, wer diese zwei identischen Bilder besitzt. Im Übungsverlauf könnte es etwa zu den folgenden Dialogen kommen:

- ¿Hay una mesa en tu habitación? # Sí.
  - ¿Hay también una silla? # No, hay dos.
- Womit der Fragende weiß, dass dieses nicht der gesuchte Partner ist. Würde die Frage bejaht, könnte es nun zur genaueren Bestimmung wie folgt weitergehen:
- ¿Está a la derecha de la mesa? # No, está a la izquierda.
  - (...)

Erst wenn durch Frage und Antwort mit wechselnden Partnern die zwei Bilder mit gleichem Inhalt gefunden sind, dürfen die Bilder in der Lerngruppe aufgedeckt und verglichen werden.

An diesem Übungsdesign lassen sich wichtige Strukturmerkmale des sprachbezogenen Übens verdeutlichen. Der bildhafte Impuls fordert eine **vollständige Sprechhandlung**, von der inhaltlichen Planung der Äußerung über die sprachliche Enkodierung bis hin zur phonetischen Realisierung. Bezüglich des Übungsziels (Gebrauch von *hay* und *está/n*) werden die Rede-

mittel nicht mechanisch vorgegeben, sondern es ist jeweils eine Entscheidung für eine bestimmte Handlungsoption in einem genau definierten Alternativenspektrum zu treffen. Da das Übungsdesign ein Handlungsziel vorgibt (das identische Bild finden) und die jeweiligen Antworten dem Fragenden nicht schon vorher bekannt sind (die Bilder werden verdeckt gehalten), muss jede Antwort im Blick auf das Handlungsziel eigens geprüft und ausgewertet werden (Feedback); die Fragen werden so oft, und nur so oft, wiederholt, bis das Handlungsziel erreicht ist. Das Motiv zur Wiederholung der im Prinzip gleichen Sprachhandlung (Bildung mentaler Routinen) ergibt sich damit fast selbstverständlich aus dem Handlungsziel; das Üben ist auf diese Weise interessanter, als es eine mechanische Reihenübung jemals sein könnte. Auf die Konstruktionsprinzipien des hier vorgestellten Übungsdesigns (Unbestimmtheit und Entscheidung für eine bestimmte Option innerhalb eines Alternativenspektrums, Informationsverteilung, Zielorientierung, Feedback, Wiederholung, Flüssigkeit im Ablauf) gehe ich später noch genauer ein.

Für die Auswahl der bildhaften Impulse beim sprachbezogenen Üben gilt das Prinzip der Abstraktion; fotorealistische oder künstlerische Darstellungen wären hier fehl am Platze. Wenn Bilder strukturell vieldeutig sind (VIELAU 1975b), so kann diese Vieldeutigkeit durch ein Übermaß an Bildinhalt, an Bilddetails oder an Farbgebung nur noch verstärkt werden. Solche Vieldeutigkeit ist beim Übungsimpuls jedoch eher ablenkend und störend: der Bildimpuls soll ja nur als Handlungsgeländer dienen, soll die gewünschte Sprechfähigkeit zugleich steuern und inhaltlich entlasten. Ähnlich wie im Beispiel sind einfache **Strichzeichnungen** daher meistens die beste Lösung. Einzelheiten sollen hier ausgespart werden; viele anregende Beispiele nebst einer Zeichenanleitung für Strichzeichnungen bieten zum Beispiel ZIEGESAR/ZIEGESAR (1981).

Wenn man in den Übungsphasen öfter mit Bildern arbeiten möchte, so stellt sich die Frage, wie man solche Bilder am besten in den Unterricht einbringen kann. Bilder gleichsam aus dem Handgelenk an die Tafel zu zaubern ist, trotz praktikabler Zeichenanleitungen, nicht jedermanns Sache. Für den Einsatz als Lernmittel bietet sich die Fotokopie an; für den Einsatz als **Lehrmittel** eignet sich die Projektion geeigneter Vorlagen mit dem Tageslichtprojektor (TLP) oft am besten. Interessant ist ein Vergleich der Vor- und Nachteile alternativer Demonstrationsverfahren:

	Tafel	TLP	DiaProjektor
einfache Handhabung	+	+	-
Blickkontakt mit der Lerngruppe	-	+	-
Verdunkelung nicht erforderlich	+	+	-
sauber in der Handhabung	-	+	+
häusliche Vorbereitung möglich	-	+	+
mehrfarbige Darstellung	(-)	+	+
Darstellungsqualität	-	+	+
Darstellung manipulierbar	+	+	-
Darstellung rasch wechselbar	-	+	+
Arbeitsfläche horizontal	-	+	-
Materialkosten	+	+	-

Wie die Zusammenstellung wichtiger Merkmale der verschiedenen Medien ausweist, bietet der Tageslichtprojektor im direkten Vergleich mit Diaprojektor und Tafel so viele Vorteile,

dass er heute aus einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht kaum noch wegzudenken ist, wenn visuelle Information zeitsparend und in ansprechender Qualität eingebracht werden soll. Da man beim Einsatz dieses an sich sehr unkomplizierten Mediums dennoch vieles falsch machen kann, sei ein kleiner Exkurs gestattet.

### **EXKURS: Tipps zum Einsatz des Tageslichtprojektors**

- Die Funktionstüchtigkeit des TLP sollte man vor Unterrichtsbeginn kurz testen; dabei wählt man auch gleich den richtigen Abstand in Relation zur Abbildung und stellt Ränder und Schärfe passend ein. Muss ein weiter Abstand gewählt werden (um eine Vorlage mit kleiner Schrift auf lesbare Größe zu bringen oder um schnell ein einzelnes Dia zu projizieren), so schneidet man sich am besten eine **Blende**, um den Ausschnitt passend zu begrenzen. Ein längliches Herumprobieren mit Abstand, Lesbarkeit, Schärfe und Bildkonvergenz wirkt störend.
- Auch wenn häufiges Ein- und Ausschalten der Lebensdauer der Halogenbirne nicht dienlich ist: Das Gerät bleibt ausgeschaltet, bis es tatsächlich gebraucht wird, und wird anschließend sofort wieder abgeschaltet. Das Gerät heizt sich sonst unnötig auf, unter Umständen können sogar die Folien beschädigt werden. Lüftergeräusch, Zugluft und natürlich auch die (Leer-)Projektion wirken störend und ablenkend. Umgekehrt weckt das gezielte Einschalten der Projektion die Aufmerksamkeit.
- Die Folie wird **vor dem Einschalten** aufgelegt und der gewünschte Ausschnitt eingegrenzt, notfalls mit einfachen Papierblenden, die gegeneinander verschoben werden. Während der Projektion sollte man möglichst nicht zu viel an der Folie herumzupfen: Für den Betrachter ist es eine Zumutung, wenn die Darstellung unnötig wackelt. Dagegen stört bei „stehender“ Projektion die Bewegung der Blende kaum, wenn man nur den Ausschnitt verändern will.
- Demonstriert wird nicht mit dem „dicken Wackelfinger“ unmittelbar auf der Folie, sondern per Zeigestock auf der Projektion. Ist das unpraktikabel, so kann man einen Kugelschreiber als Zeiger passend auf die Folie legen (die Betonung liegt auf „legen“, denn in der Projektion wird das leiseste Zittern dieses Zeigers zum visuellen Erdbeben). Vornehme Menschen können auch einen *Laserpointer* verwenden.
- Obwohl hier und da empfohlen, sollte man den Projektor nicht als Tafel missbrauchen: Das Beschriften der Folie ist anstrengend für den Betrachter und potenziell augenschädlich für den Schreibenden (schwenkbaren Grünfilter benutzen!); Arbeitsfläche und Folie heizen sich auf, so dass der Stift schnell eintrocknet; Fehler sind schlecht zu korrigieren; da man rasch schreibt, lässt die Darstellungsqualität häufig zu wünschen übrig; und schließlich sollte man bei dieser Anwendung auch an die vergleichsweise hohen Kosten der Tageslichtprojektion denken. Insofern ist die Folienrolle meist ziemlich überflüssig: Bei laufendem Projektor sollten sich die Änderungen auf ein Minimum beschränken.
- Der eigentliche Vorzug des Tageslichtprojektors gegenüber der Tafel liegt darin, dass man die Vorlagen passend vorbereiten kann. Zu den gängigen Lehrwerken gibt es meistens einen mehr oder weniger gelungenen Foliensatz fertig zu kaufen. Diese Foliensätze sind oft teuer und daher in den Schulen nur in wenigen Exemplaren vorhanden.

Das muss jedoch kein Hindernis sein. Für die häusliche Vorbereitung kopiert man sich diese Folien auf Papier; und für den Unterricht holt man sich nur die aktuell benötigte Folie aus dem Medienarchiv und stellt sie anschließend mit Rücksicht auf die geschätzten Kollegen sofort zurück.

- Anspruchslose „Gelegenheitsfolien“ sind ansonsten leicht auch selber handschriftlich herzustellen (saubere Druckbuchstaben in gleichbleibender Größe!). Man verwendet dazu hitzefeste DIN A4-Folien und nach Bedarf verschiedenfarbige Stifte (permanent und/oder abwaschbar).
- Aber auch anspruchsvollere Folien stellen heutzutage kein Problem mehr dar. Künstlerische Fähigkeiten sind nicht erforderlich, eher schon ein Computer plus Textverarbeitungsprogramm; zur Not tut es auch eine Schreibmaschine. Für brauchbare Bildvorlagen gibt es viele Quellen: Lehrbücher, Magazine oder eigens für diesen Zweck zusammengestellte „Schnippelbücher“ diverser pädagogischer Verlage. Wer gut ausgestattet ist, benutzt den Computer nebst *desktop publishing* Programm, scannt die Bildvorlage ein und druckt das Ergebnis per Laserdrucker direkt auf die Präsentationsfolie.
- Ein kostengünstiges und praktikables Mischverfahren für die Eigenproduktion von anspruchsvoll gestalteten Präsentationsfolien könnte wie folgt aussehen. Man plant die Folie und zeichnet einen groben Entwurf. Nach diesem Entwurf stellt man sich per Klebeumbruch auf DIN A4- Papier eine Kopiervorlage zusammen, die man nach Bedarf beschriftet und mit (im Kopierverfahren verkleinerten/ vergrößerten) Bildern beklebt; ist alles passend arrangiert, so wird von dieser Papiervorlage im Kopierer eine Folie genommen - fertig. Dieser Aufwand lohnt sich natürlich nur, wenn man die Folie in geeigneter Form inventarisiert und zu gegebener Zeit weiter verwendet.
- Bei der Gestaltung der Folie sollte man berücksichtigen, dass bei visuellen Informationen weniger oft mehr bedeutet. Konzentration auf das Wesentliche ist angesagt, Farbe ist z.B. meistens verzichtbar, Details haben oft nur dekorative Funktion und wirken im Ergebnis eher ablenkend. Viele der Folien, die heute lehrbuchbegleitend angeboten werden, sind visuell hoffnungslos überfrachtet und damit aus methodischer Sicht fast unbrauchbar. Manchmal kann man sich in solchen Fällen jedoch helfen, indem man passende Blenden schneidet und gezielt nur immer bestimmte Ausschnitte projiziert.
- Bei jeder neuen Projektion muss man dem Betrachter zunächst ein wenig Zeit lassen, damit er sich in die Darstellung „eindenken“ kann. Will man auf der Folie etwas verändern (z.B. auf einer Lageskizze einen Weg markieren oder etwas in eine Sprechblase schreiben), so kann man einen wasserlöslichen Schreiber verwenden, sofern es sich um eine Permanentfolie handelt; einfacher und besser ist ein *overlay*, das fix und fertig mitgebracht werden kann und nur noch passgenau aufgelegt wird (Passkreuze anbringen!). Durch mehrere *overlays* lässt sich die visuelle Information auf einfache Weise verändern; man kann dazu auch Schiebeelemente oder ausgeschnittene Konturen als Schattenbilder verwenden. Für weitergehende Ideen und Anregungen konsultiere man eine der zahlreichen Spezialpublikationen (z.B. HINZ 1979).
- Jedes technische Gerät, das man im Unterricht verwendet, hinterlässt man in einwandfrei funktionstüchtigem Zustand und mit praktikablen Standardeinstellungen. Sollte ein Fehler aufgetreten sein, so kommt ein Zettel an das Gerät und ein weiterer in das Fach des Hausmeisters.

#### 4.2.2.4 Sprachfunktion

Ein Exkurs in Sprachtheorie und Didaktik ist fast unvermeidlich, wenn das Lehren und Lernen von Sprachfunktionen thematisiert werden soll. Zunächst - was eigentlich ist unter „Sprachfunktion“ zu verstehen? Der Chef öffnet die Tür, erblickt seine Sekretärin, die in ein offenkundig privates Telefongespräch vertieft ist, und spricht sie wie folgt an:

*Oh, Mrs Dickinson ... mm ... Could you write a letter for me, please? ... It's urgent.*

In der gegebenen Situation hat die an sich durchaus höflich formulierte Frage zweifellos die **kommunikative Funktion** einer „Anweisung“, vielleicht sogar die einer „Zurechtweisung“. In der kommunikativen Praxis benutzen wir Sprache, um in einer bestimmten Redekonstellation etwas zu tun, etwas zu bewirken. Die Situation, die Sprechabsichten der handelnden Personen und die Redemittel, für die sich die Personen entscheiden, ergänzen und beeinflussen sich auf komplexe Weise. Man wird verstanden, weil der Gesprächspartner nicht wie ein Computer allein die lexikalische und syntaktisch-semantische Bedeutungsebene berücksichtigt, sondern auch den außersprachlichen Zusammenhang: Er aktualisiert ein passendes Rezept aus seinem Weltwissen und zieht es zur weitergehenden Interpretation der sprachlichen Information heran („Was meint X, wenn er im Kontext Y den Satz Z sagt?“). Im Beispiel wird die Sekretärin also möglicherweise schuldbewusst reagieren und ihr Privatgespräch rasch beenden.

Im kommunikativen Gebrauch ist die Bedeutung einer sprachlich kodierten Botschaft **mehrfach motiviert**: lexikalisch, grammatisch und funktional. Die verschiedenen Bedeutungsschichten sind simultan wirksam: Erst ihre Synthese ermöglicht unter natürlichen Kommunikationsbedingungen Sprachverstehen. Der Satz „It's hot“ kann im praktischen Handlungszusammenhang eine Warnung, eine Feststellung, eine Aufforderung (und vieles mehr) intendieren; was tatsächlich gemeint ist, ist sprachimmanent oder durch Rückgriff auf Wahrscheinlichkeitsmodelle kaum zu klären. *Would* kann im Rahmen von Anweisungen, Ratschlägen, Einladungen, Wünschen, Vermutungen gebraucht werden; die aktuelle Intention des Sprechers ergibt sich erst aus dem Handlungskontext. Insofern stellt die kommunikative Funktion eines Satzes gleichsam die „Schnittstelle“ zwischen Sprache und Sprachgebrauch dar, den Punkt, an dem das Weltwissen der Sprecher ins Spiel kommt.

Das Weltwissen der Kommunikationspartner ist intern in Form von Wissensrezepten repräsentiert. Die Kommunikation gelingt, weil beide Sprecher von ähnlichen Rezepten ausgehen, die auf Gemeinsamkeiten ihrer Lebenspraxis beruhen. Die verbale Handlung ist ein Baustein im übergreifenden Rezept, eine „Unbestimmtheitsstelle“, die so oder anders überbrückt werden kann. Sinnverstehen setzt den Aufruf des richtigen Wissensrezeptes voraus; der Inhalt der Mitteilung ergibt sich aus dem Zusammenspiel von übergreifendem Handlungsrezept und verbaler Information.

Je schneller es in einer gegebenen Kommunikationssituation den Akteuren gelingt, das vom Gesprächspartner intendierte Rezept zu identifizieren, desto besser gelingt die Verständigung. Ein falscher Rezeptaufruf führt unweigerlich zum Missverstehen auch der verbalen Botschaft. Interpretiert die Sekretärin die Äußerung ihres Vorgesetzten als Zurechtweisung, wird sie anders reagieren als beim Aufruf des Rezepts „höflich formulierte dringende Bitte“. Häufig wird der Rezeptaufruf daher noch zusätzlich durch para- und extralinguale Signale (Intonation, Stimmlage, Betonung bzw. Gesichtsausdruck, Gestik, Körperhaltung) gelenkt - im Beispiel also vielleicht durch den gequälten Gesichtsausdruck und Tonfall des Vorgesetz-

ten, der Privatgespräche im Dienst nicht gerne sieht.

Jeder Mensch verfügt über eine große Zahl solcher Handlungsmuster und Denkschablonen: Sie sind Teil seiner Sozialkompetenz und bilden sein **Weltwissen**. Viele dieser Rezepte haben konventionellen Charakter; sie sind im Rahmen einer Kultur (manchmal auch mehrerer Kulturen) intersubjektiv gültig. Bestimmte Rezepte sind dagegen eher gruppenspezifisch (wer nicht zur betreffenden Gruppe gehört, kann mit dem Handlungsmuster wenig oder nichts anfangen); wieder andere spiegeln vielleicht auch nur die individuelle Eigenart einer einzelnen Person (wer diese Person und ihre Ausdrucksmuster nicht kennt, missversteht womöglich die intendierte Botschaft). Insofern ist es soziolinguistisch wenig akzeptabel, wenn von der kommunikativen Kompetenz **des** Muttersprachlers gesprochen wird; auch innerhalb eines Kulturzusammenhangs gibt es verschiedene Verstehenshorizonte und verschiedene „Sprachen“.

In der Wahl der Redemittel neigt die kommunikative Praxis zur Bildung von **Stereotypen**: Zum Ausdruck bestimmter Sprechabsichten wählt man in einer gegebenen Lebenswelt nicht irgendwelche, sondern ganz bestimmte Ausdrucksmittel. Die gelegentliche Verwendung solcher Modewörter und kurzlebigen Floskeln erleichtert unter „Eingeweihten“ den Rezeptaufruf; zudem wirkt das Stereotyp als soziales Bindemittel und Erkennungssignal der Gruppenzugehörigkeit. Die Gesprächspartner haben Teil am gleichen „Sprachspiel“ (WITTGENSTEIN 1971), dem eine entsprechende Gemeinsamkeit ihrer Lebenswelten korrespondiert (vgl. etwa die Sprache der Jugendlichen einer bestimmten Altersgruppe und Sozialschicht); die Wahl der passenden Redemittel ist der kommunikative Ausweis der Gruppenzugehörigkeit.

So wie der Mensch über viele Handlungsmuster verfügt, partizipiert er an vielen Sprachspielen: Der kompetente Sprecher spricht soziolinguistisch kohärent in verschiedenen Sprachen, er spricht mit Freunden anders als mit Vorgesetzten, anders in der Familie, anders im Sportverein, anders als Angeklagter vor Gericht, wieder anders in seiner Rolle als vortragender Fachmann für ein bestimmtes Sachgebiet. Eine analoge Sprechabsicht wird in den verschiedenen Sprachspielen zur Wahl sehr unterschiedlicher Ausdrucksmittel führen: im Freundeskreis, im Betrieb gegenüber dem Untergebenen, vor Gericht gegenüber dem Angeklagten. Und umgekehrt hat die formal höfliche Bitte, die der Chef an seine Sekretärin richtet, in der Lebenswelt dieser beiden Menschen eine andere kommunikative Funktion, als der gleiche Satz sie in einem anderen Kontext hätte, etwa im Gespräch zwischen zwei sozial gleichgestellten Personen.

Die Redemittel, derer sich ein (in einer bestimmten Lebenswelt) kompetenter Sprecher in der kommunikativen Praxis bedient, sind in verschiedenem Maß **lebensweltlich markiert** (soziolektal, regiolektal, fachsprachlich, ideolektal): Je nach Kommunikationsabsicht und Gesprächspartner wird der Sprecher stärker oder weniger stark markierte Ausdrucksmittel wählen. Gehört der Gesprächspartner keiner gemeinsamen Lebenswelt an, so wird man auf stark lebensweltlich markierte Redemittel verzichten (der Lehrer im Elterngespräch also vielleicht auf sein „Pädagogenchinesisch“). Auf einer neutraleren,verkehrssprachlichen Ausdrucksebene gelingt die Verständigung über die Grenzen verschiedener Lebenswelten hinweg - wenn auch unter Verzicht auf die spezifischen Leistungen der markierten Sprache (die höhere Präzision der Fachsprache, die affektiven Wirkungen eines gemeinsamen Soziolektivs etc.). Zu Kommunikationsstörungen kommt es, wenn lebensweltlich markierte Redemittel gegenüber Außenstehenden gebraucht werden oder umgekehrt, wenn solche Redemittel von Außenste-

henden „usurpiert“ werden (wenn der Großvater sich mit Redemitteln aus der Jugendsprache bei seinen Enkeln einschmeicheln will). Der Außenstehende benutzt sozusagen einen gefälschten Ausweis; er spricht eine Sprache, die ihm soziolinguistisch nicht zusteht. Solches Verhalten führt leicht zu Abwehrreaktionen; übrigens selbst dann, wenn man dem Sprecher durchaus wohlgesonnen ist.

Zurück zum Fremdsprachenunterricht. In vielen neueren Lehrwerken finden sich Listen mit einer Gegenüberstellung von „Sprechabsichten“ (Sprachfunktionen) und „Redemitteln“ (Exponenten). Solche **Redemittelkataloge** sind aus sprachdidaktischer Sicht nicht unproblematisch, weil die ausgewählten Exponenten in bestimmter Weise lebensweltlich markiert sein können. Dabei bleibt für den Lernenden unklar, welchem Sprachspiel die vom Autor gewählte Zuordnung von Sprechabsicht und Exponenten angehört. Wenn es den Lerner später nicht in die passende Lebenswelt verschlügt, so wird er um die frustrierende Erfahrung kaum herumkommen: „*So spricht im wirklichen Leben doch kein Mensch!*“ Irgendwie ist er in der Rolle des Großvaters, der gegenüber seinen Enkeln Versatzstücke aus der Jugendsprache benutzt. Hinzu kommt, dass die Redemittel nicht kohärent gebraucht werden können: Einige soziolektale Schwalben aus dem Redemittelkatalog machen noch keinen kommunikativen Sommer. Im Gegenteil: Der Außenstehende, der sich lebensweltlich markierte Versatzstücke einer ihm fremden Sprache aneignet, sich in Floskeln artikuliert, die ihm als identitätsstiftendes Sprachspiel erkennbar nicht zustehen, wird schnell als anbiedernd und aufdringlich empfunden: Er sendet die falschen Erkennungssignale.

Aus einem weiteren Grund sind die Redemittelkataloge problematisch. Sie legen nahe, dass nur die Redemittel, die der Autor hier ausgewählt hat, die angegebene Intention angemessen versprachlichen. Das wiederum impliziert ein zu statisches Verständnis der Beziehung von Funktion und Redemitteln. Im lebendigen Sprachgebrauch sind die Funktionen obligatorisch, nicht die Redemittel: Im Rezeptaufruf wird eine bestimmte Handlung erwartet, nicht eine bestimmte Redewendung (also zum Beispiel eine „Entschuldigungshandlung“, nicht ein bestimmter Exponent, der diese Entschuldigung ausdrückt). Tatsächlich werden stereotype Wendungen im Alltag nicht so häufig benutzt, wie es manche Lehrbücher nahelegen. Lebensweltlich stark markierte Redemittel sind außerdem eher kurzlebig; nur wer dieser Lebenswelt angehört, wird auf dem Laufenden darüber sein, was sprachlich gerade „in“ ist. Der kompetente Sprecher produziert die Redemittel, die seine Handlungsintention im gegebenen Kontext angemessen ausdrücken. Das Auswendiglernen von Redemittellisten führt nicht zu authentischem Sprachgebrauch, sondern in der Mehrzahl der Fälle zum ahnungslosen Nachplappern einer toten Floskelsprache. Ob die gelernte Wendung ins aktuelle Sprachspiel passt und ob sie beim Gesprächspartner „ankommt“, bleibt eher Glückssache.

Für den Fremdsprachenunterricht kann das nur heißen, dass man bei der Übernahme soziolinguistisch markierter Redemittel der Zielkultur vorsichtig sein sollte: Stimmigkeit des Ausdrucks dürfte unter künstlichen Lernbedingungen kaum zu erreichen sein. Und auch aus übergreifender Sicht bleibt fragwürdig, ob die Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts durch wörtliche Übernahme bestimmter Sprechweisen der Zielkultur erreicht werden können: Wer lernt heute noch Englisch, um sich in England mit englischen Muttersprachlern verständigen zu können? Wenn Fremdsprachen heute vermehrt unter **interkulturellem Aspekt** gelernt werden (THÜRMAN 1994, VIELAU 1994), liegt es näher, zunächst lebensweltlich weniger markierte Ausdrucksmittel für den Fremdsprachenunterricht auszuwählen: Denn die neutrale, verkehrssprachliche Verständigungsebene erlaubt nicht nur innerhalb einer Sprachgemeinschaft

den (intra-kulturellen) Dialog zwischen den Angehörigen verschiedener Lebenswelten, sondern auch eine bessere (interkulturelle) Verständigung über die Grenzen der Kulturen hinweg.

Der interkulturelle Dialog beruht nicht auf einseitiger Imitation und Anpassung (KNAPP, KNAPP-POTTHOFF 1990), sondern auf der Akzeptanz der Eigenständigkeit der Kulturen, auf Toleranz und Empathie, (vor allem) auf der wechselseitigen Bereitschaft zum immer neuen **Aushandeln der Verständigungsbasis**. Beide Seiten müssen bereit sein, mit den all-fälligen Missverständnissen und Ausdrucksproblemen konstruktiv umzugehen. In diesem Sinne ist es wirksamer, als Ausländer eigenes Nichtverstehen oder teilweises Verstehen angemessen kommunizieren zu können, dabei Offenheit und Verständigungsbereitschaft zu signalisieren, als womöglich durch rasche Wahl einer pseudo-authentischen Wendung die falschen Signale zu senden.

Schwierig wird die interkulturelle Verständigung immer dann, wenn der eine Partner eine bestimmte Handlung erwartet, die im kulturellen Rezept des anderen nicht vorkommt. Wenn man weiß, unter welchen Umständen der Gesprächspartner eine „Entschuldigungshandlung“ erwartet, ist die Wahl der Ausdrucksmittel fast nebensächlich. Selbst eine bedauernde Geste (so sie interkulturell analog interpretiert wird) mag ausreichen, wenn die richtigen Worte fehlen, einer der Gesprächspartner als Ausländer identifiziert ist und emotional die Bereitschaft zur Verständigung gegeben ist. Umgekehrt braucht es mehr als das übliche Maß an Toleranz, ein Verhalten zu akzeptieren, in dem eine erwartete Entschuldigung ausbleibt.

Werden Fremdsprachen mehr aus interkulturellen, weniger aus einzelkulturell-landeskundlichen Motiven erlernt, so rücken die pragmatischen Lernziele (Befähigung zu interkultureller Kommunikation) in den Vordergrund, die klassischen Bildungsziele verlieren an Interesse (vgl. DETHLOFF 1992, THÜRMAN 1994). Das gilt für die Landeskunde Englands, mehr noch für die Zeugnisse der „hohen Kultur“ (Literatur, Theater, Musik, Kunst, Architektur etc.). Englisch wird heute vermehrt (vorrangig?) als *lingua franca* erlernt. Zwei Nichtmutter-sprachler des Englischen, die Englisch als quasi-neutrale Verständigungsebene wählen, werden sich vorzugsweise solcher Redemittel bedienen, die herkunftskulturell schwach markiert sind; sie werden ihr Gespräch nicht als „kleine Engländer“ führen können oder wollen. Nicht die englische Kultur liefert ihnen die Handlungsbasis ihrer Verständigung: Die Handlungsbasis ist unbestimmt, sie wird im Dialog zwischen den Beteiligten ausgehandelt.

Trotz solcher Akzentverschiebungen bleibt es wichtig, Sprache im Prozess des Lehrens und Lernens ganzheitlich als **Handlungsinstrument** zu begreifen. Denn auch im nichtmarkierten Gebrauch beruht das Verständnis der verbalen Information letztlich auf der richtigen Zuordnung der (zielkulturellen/ herkunftskulturellen/ interkulturell übertragbaren?) Handlungsrezepte, in die die verbale Information eingebettet ist. Auch beim interkulturellen Sprachgebrauch stellen sich aus der Sicht der Gesprächspartner Fragen wie:

- Welche handlungspraktische Funktion haben die vom Partner benutzten Redemittel?
- Was tut er, indem er XY sagt? Welche Absichten verfolgt er?
- Welche Reaktion erwartet er von mir?
- Was will ich/ was kann ich in meiner Rolle als Ausländer in dieser Situation sagen, um XY zu tun?
- Was erreiche ich beim Gesprächspartner? Wie kann ich die Wirkung meiner Worte verbessern?

Nach diesem Exkurs in die Didaktik nun zurück zu der hier eigentlich interessierenden Frage: Sind Sprachfunktionen unter den künstlichen Lernbedingungen des Fremdsprachenunterrichts lehr- und lernbar? Welche Lernarrangements bieten sich an?

Die Frage wird leichter, wenn man zunächst einen Blick auf gängige Wege in der Vermittlung von Sprechabsichten wirft. In vielen Lehrbüchern finden sich im Anhang die bereits angesprochenen Redemittelkataloge. Zu der Funktion „*Um Verzeihung bitten, sich entschuldigen*“ stehen im NEW CAMBRIDGE ENGLISH COURSE (Workbook, Bd. 1: 133) zum Beispiel die folgenden Einträge:

- *EXCUSE ME, is your name ...?*
- *No, I'M SORRY, it's not. It's ....*
- *PARDON?- Oh, I'M SORRY.*
- *THAT'S ALL RIGHT.*

Dass die meisten der hervorgehobenen Exponenten mit der angegebenen Sprachfunktion allenfalls indirekt zu tun haben (Funktionen: „*eine unbekannte Person ansprechen*“, „*um Wiederholung von etwas Nichtverstandenem bitten*“, „*auf eine Entschuldigung reagieren*“), sei hier nur am Rande vermerkt. Die Auflistung der Exponenten lässt kaum Rückschlüsse auf den Gebrauch zu (der bekanntlich für Deutsche nicht ganz einfach zu verstehen ist und daher häufig zu Interferenzen des Typs *excuse me* oder *pardon* statt *I'm sorry* führt). Das Auswendiglernen von Funktion und möglichen Exponenten wird hier also kaum zu sinnvollen Ergebnissen führen.

Der Lernende erfährt aus solchen Aufstellungen nichts über die entsprechenden Sprachspiele, sondern er erhält eine mehr oder weniger abstrakte, mehr oder weniger terminologisch verklausulierte Beschreibung des Gebrauchs; diese Beschreibung soll im Kopf des Lernenden die Vorstellung einschlägiger Kontexte und Anwendungssituationen abrufen. Sie kann jedoch immer nur solche Vorstellungen abrufen, die dort bereits vorhanden sind - und zwar als herkunftskulturell geprägte Vorstellungen bestimmter Handlungsverläufe (was sonst?). Einer solchen herkunftskulturell geprägten Vorstellung von typischen Entschuldigungshandlungen werden im günstigsten Lernverlauf wahllos (was sonst?) die aufgelisteten Redemittel assoziiert. Dass von einem solchen Lernarrangement kaum sinnvolle Resultate zu erwarten sind, bedarf keiner weiteren Erörterung.

Auch die Form der Präsentation, der methodische Weg von der Abstraktion zur Konkretion, scheint hier wenig erfolgversprechend. Vielen Lernenden wird es nicht möglich sein, von einer metasprachlichen Deskription der Sprachfunktion (*expressing possibility*) die Vorstellung eines typischen Handlungszusammenhangs abzuleiten; die entsprechenden Exponenten (*I might .../ I may .../ Perhaps I'll .../ I'll probably ...*) können dann erst recht nicht zugeordnet werden (NETWORK 2: 11). In solchen Anleitungen ist die Metasprache, obwohl sie ja eigentlich hinführen, erklären, anleiten soll, oft komplexer als die zu erlernende Objektsprache. Zumal wenn sie zielsprachlich präsentiert wird, wirkt die funktionale Terminologie wenig erhellend: Das offenkundige Missverhältnis von trivialer Objektsprache (*sorry!*) und aufgeblasener Erklärungssprache (*how to apologize in an informal context*) fällt jedermann auf, so scheint es - nur nicht den Lehrbuchautoren.

Auch im Übungsteil der Lehrwerke sieht es nicht besser aus. Ein nicht untypisches Lernarrangement (Lernstufe: *pre-intermediate*) ergibt sich aus dem folgenden Filtertext:

### Dialogue

R1: Good morning. Can I help you?

P1: Hello. My name's Mrs Garrard. Can I speak to Dr Smith, please?

R2: I'm sorry, but he's talking to someone at the moment.

P2: Oh. Well, can I make an appointment to see him, please?

R3: Yes. How about Friday, at four?

P3: Oh, Friday's not very good, I'm afraid. I'm working full-time this week, you see.

R4: Well, how about next Tuesday at eleven-thirty?

P4: I'd prefer the afternoon if possible. I always work in the mornings.

R5: Okay. Tuesday at three. And what's the problem?

P5: I often have terrible backache, and then I can't sleep.

R6: I see. So next Tuesday, that's the 24th, at three. Is that okay?

P6: Yes, that's fine. Thank you very much. Goodbye.

R7: Goodbye.

Quelle: Network 2: 21; ein Bild im Lehrbuch zeigt die Arzthelferin im weißen Kittel und mit Telefon; R= receptionist, P = patient

Der Text ist durchaus brauchbar, obwohl er aus funktionaler Sicht einige Unstimmigkeiten aufweist: Die Arzthelferin würde sich wahrscheinlich anders am Telefon melden (R1); auch bei R2 würde man erwarten, dass die Ablehnung, das Gespräch durchzustellen, in ein Handlungsangebot einmündet. Entsprechend kommt der Strategiewechsel der Patientin ziemlich unvermittelt: Erst verlangt sie den Arzt am Telefon (P1), dann, ab P2, ist sie trotz „schrecklicher Rückenschmerzen“ mit einem Behandlungstermin in der folgenden Woche einverstanden. Das Handlungsrezept an sich („einen Behandlungstermin beim Arzt vereinbaren“) ist lernökologisch valide und interkulturell weitgehend übertragbar.

Wie soll die Sprachfunktion (*making appointments*) nach der Vorstellung der Autoren unterrichtspraktisch erarbeitet werden? Nach einer kurzen Hörverstehensübung (*true/false*) geht es im Lehrbuch wie folgt weiter:

#### How to say it: Making appointments

**(a) People often use these expressions when they want to make an appointment. Find the expressions in the dialogue and underline the sentences.**

1. Can I speak to ...?
2. I'm sorry, ...
3. Can I make ...?
4. How about ... ?
5. Friday's not very good ...
6. How about ... ?
7. I'd prefer ...
8. Is that ... ?
9. Yes, that's ...

**(b) Read the underlined parts of the dialogue as a mini-dialogue with a partner.**

**(c) Now read it again with this information.**

**A**

1. *Mrs Jones*
3. *her*
5. *staying with my daughter this week*
7. *morning, tennis on Wednesday afternoons*
9. *very good*

**B**

2. *speaking to her husband*
4. *this Wednesday, 11 o'clock*
6. *next Wednesday, 3 o'clock this week*
8. *good time for you*

Übungsschritt (a) dient nur dazu, den Filtertext vom „kommunikativen Ballast“ der Einleitungen, Füllwörter, Verzögerungen und Redundanzen zu befreien und auf das traditionelle Format eines audiolingualen Mini-Dialogs zu bringen. Die hervorgehobenen Exponenten sind funktional heterogen und haben nur indirekt Bezug zur übergreifenden Sprachfunktion, die hier eingeübt werden soll.

Eine methodische Absicht hinter Schritt (b) ist nicht erkennbar: Wozu soll der „gereinigte“ Text nun noch einmal gelesen werden? Ginge es um die Einübung der passenden Intonation, wäre eine Leseübung anhand des Originaltextes einfacher und besser (kein Springen im Text; Tonbandvorlage noch im Ohr von der Hörverstehensübung her).

In Schritt (c), einer „waschechten“ Substitutionsübung unseligen Angedenkens, erkennt man das methodische Credo der Autoren: Es geht überhaupt nicht um die Erarbeitung von Sprachfunktionen, sondern um oberflächenorientiertes Auswendiglernen einzelner Floskeln, um Variation der Oberfläche (*slot-and-filler* Substitution) und den Drill von Musterdialogen im Stil des behavioristischen Fremdsprachenunterrichts. Die Verbeugung vor der funktionalen Sprachanalyse erweist sich als Etikettenschwindel. Brauchbare Lerneffekte für eine funktional stimmige Gestaltung eines analogen Gesprächsanlasses sind von diesem Lernarrangement nicht zu erwarten.

Wie kann man es besser machen?- In dem Bereich, in dem Sprechstrategien und Handlungsmodelle interkulturell übertragbar sind, könnte man auf akzentuierte Lern- und Übungsprozesse zur Sprachfunktion wohl ganz verzichten; gut ausgewählte, funktional stimmige Filtertexte und ganzheitliches *learning-dy-doing* sollten hier ausreichen. Eine Auswahl verkehrssprachlicher (soziolinguale wenig markierter) Floskeln und Wendungen könnte man wortschatzmäßig lernen - in Formen, wie sie vorne dargestellt wurden (Aufnahme ins Lernprotokoll); die Metasprache ist hier überflüssiger Lernballast.

Methodisch aufwendiger wird es dort, wo die herkunftskulturellen Handlungsmodelle und Sprechstrategien **nicht übertragbar** sind. Ein ungerichtetes Nebenbei-Lernen wird unter künstlichen Lernbedingungen hier kaum etwas bewirken, noch weniger explizite Erklärungen. Die betreffende Funktion, so sie denn im Lehrplan unverzichtbar ist, muss akzentuiert erarbeitet und eingeübt werden. Einer der möglichen Wege dazu soll im Folgenden skizziert und anhand einiger Übungen exemplifiziert werden; Abkürzungen des vorgeschlagenen Lernwegs sind möglich.

Ausgangspunkt ist ein **funktional stimmiger** Filtertext. Im einfachsten Fall würde man einen Filtertext zugrunde legen, der hinsichtlich der sprachlichen Einzelheiten (Aussprache, Grammatik, Wortschatz) bereits erarbeitet ist. Dieser Filtertext wird nun hinsichtlich seiner funktionalen Bedeutung, in Umkehr der Vorgehensweise bei der sprachbezogenen Analyse, vom

**Ganzen zum Teil** hin analysiert: bezüglich Gesamtintention und Wirkung, Gliederung und Kohärenz, der Kohäsionsmerkmale, der expressiven Mittel. Nehmen wir als Beispiel den Lehrbuchtext oben:

- Zunächst wäre die Globalfunktion des Textes zu ermitteln und in eigenen Worten zu beschreiben („*Was möchte die Anruferin erreichen?*“).
- Im zweiten Schritt wären die obligatorischen („*auf einen Anruf reagieren und höflich nach den Wünschen fragen*“, „*einen Termin vorschlagen*“ etc.) und fakultativen Teile des Handlungsrezeptes („*kurz unterbrechen, um den Terminkalender zu suchen*“ etc.) zu identifizieren. Dafür könnte man zunächst das entsprechende herkunftskulturelle Rezept entwickeln („*Sie möchten einen Termin beim Arzt vereinbaren und rufen dort an. Wie läuft ein solches Telefongespräch denn üblicherweise bei uns ab?*“).
- Diese Beschreibung, vielleicht in Form eines einfachen Flussdiagramms, dient im folgenden Schritt als Folie zur funktionalen Analyse des fremdsprachlichen Textes. Eventuelle Abweichungen in den ziel- und herkunftskulturellen Handlungsplänen fallen jetzt sofort auf; hier könnte und müsste gegebenenfalls landeskundliche Information einfließen.
- Erst wenn in diesem Sinne die Handlungsstruktur identifiziert ist, lässt sich der folgerichtige Aufbau des Filertextes (**Kohärenz**) beurteilen. Authentische Texte sind *per se* kohärent (denn in der kommunikativen Praxis beruht der Dialog auf übereinstimmenden Handlungsrezepten; die Sprecher vermeiden Unbestimmtheit und klären Missverständnisse). Im Gegensatz dazu mangelt es typischen Lehrbuchtexten oft an der erforderlichen Kohärenz (unmotivierte Strategiewechsel, Versprachlichung von Selbstverständlichkeiten, mangelnde Aufklärung von Unbestimmtheit in den Entscheidungspunkten, zu wenig Redundanz etc.). Im Unterricht für Fortgeschrittene wäre hier der didaktische Ort einer tiefergehenden Gesprächsanalyse (Auffassen der rhetorischen Merkmale typischer Dialogstrukturen, etwa der eines reaktiven Dialogs).
- Hat man in groben Zügen erarbeitet, was der Text als ganzer leistet und wie die Textteile zu dieser Leistung beitragen, so kann man im nächsten Schritt Handlungsfunktion und Redemittel begründet zuordnen. Zur Beschreibung der Handlungsfunktionen benutzt man die Eintragungen im Flussdiagramm. Die entsprechenden Exponenten werden im Text aufgesucht, markiert, exzerpiert und tabellarisch geordnet. Dabei wird sich ergeben, dass die Wahl der Redemittel verschieden stark durch den Kontext motiviert ist. Für die Gesprächseröffnung am Telefon oder die Aufforderung, einen Augenblick zu warten (*hang on ..*), ist die Auswahl begrenzt; hier würde man eher die **Reproduktion** fester Wendungen erwarten. Für den Austausch der inhaltlichen Information ist die Bandbreite der sprachlichen Optionen größer. Hier bedienen sich die Gesprächspartner nicht mehr fester Wendungen, sondern sie **produzieren** ihre Redemittel, indem sie sich bestmöglich auf Handlungsintention, Gesprächspartner und Gesprächsverlauf einstellen. Redemittel der zweiten Kategorie sind für den Gesprächsverlauf wichtiger.
- Die Wahl der Redemittel hängt auch von der sprachlichen Umgebung ab: Zum Beispiel fängt man nicht jeden Satz gleich an, vermeidet Wiederholungen, gebraucht vielleicht Abkürzungen, Ellipsen, Verzögerungslaute, bezieht sich im Satzbau auf den sprachlichen Kontext (z.B. durch Wahl der Pronominalformen). Ein Text, der in diesem Sinn **Kohäsion** des sprachlichen Ausdrucks aufweist, ist mehr als die Abfolge fester Wendun-

gen: Jeder Teil des Textes ist mit dem vorangehenden und nachfolgenden verflochten. Reduziert man einen authentischen Text auf seine „Kernaussagen“ (wie es die Arbeitsanweisung im Beispiel oben vorsieht), so beraubt man ihn seiner Kohäsion. Da man bei der Analyse unmöglich auf alle Kohäsionsmerkmale zugleich achten kann (viele muss dem intuitiven Erwerb und Erstsprachentransfer überlassen bleiben), würde man vielleicht zunächst nur eines dieser Merkmale herausgreifen - oder diesen Schritt ganz auslassen.

- Wichtig für die funktionale Analyse ist außerdem die Wahl der expressiven Mittel, der **paralingual** (Intonation, Betonung, Lautstärke, Stimmlage etc.) und **extralingual** (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Nähe etc.) übermittelten Botschaften. Da eine solche Analyse authentische Ton- und Videomaterialien voraussetzt, wird man auf Fortschritte des Fremdsprachenunterrichts hier noch warten müssen.

Die funktionale Analyse setzt sprachliches und außersprachliches Handeln, Intentionen und Wirkungen in Beziehung. Da sie recht komplex ist, wird man ohne ein gehöriges Maß an didaktischer Reduktion viel Verwirrung stiften. Am besten wählt man für die funktionale Analyse daher immer nur einen oder zwei Aspekte aus. Wenn alles richtig läuft, versteht der Lerner nun die kommunikative Funktion bestimmter Redemittel im gegebenen Gebrauchszusammenhang. Dieses Wissen ist jedoch nicht identisch mit entsprechendem Können in analogen Handlungskontexten. Unverzichtbar ist darum auch hier der Schritt hin zum praktischen Üben. Im Folgenden eine kurze Auswahl aus der Palette möglicher Übungsformen; kaum etwas davon findet sich bisher in kommunikativen Lehrwerken:

- Eine der wichtigsten Übungen besteht darin, die Exponenten, die zu den erarbeiteten Funktionen passen, im Filtertext suchen zu lassen (vgl. auch BAHNS, SIBILIS 1992): „*Was sagt man auf Englisch, um den Gesprächspartner zu unterbrechen? - Suchen Sie drei Beispiele.*“
- Man gibt das Gesprächsrezept metasprachlich etwa in Form eines Flussdiagramms vor sowie eine ungeordnete Liste mit Redemitteln. Aus dieser Liste sind jeweils die passenden Exponenten auszuwählen (*matching practice*) und in das Flussdiagramm einzufügen (Dialogrekonstruktion). Statt des Flussdiagramms mit der Dialogstruktur könnte man hier auch eine gut strukturierte Bildergeschichte benutzen.
- Wesentlich schwieriger wird diese Übung, wenn man nicht das fertige Rezept, sondern lediglich Situation, handelnde Personen, die Globalintention und die Liste der Exponenten vorgibt; die Aufgabe bestünde wiederum darin, einen sinnvollen Dialog zu rekonstruieren. Um die Aufgabe lösen zu können, muss man sich das Handlungsrezept vergegenwärtigen (Flussdiagramm!), die Handlungsoptionen passend auswählen und dann die entsprechenden Exponenten zuordnen.
- Wenn man im gleichen Übungsdesign pro Handlungsoption mehrere Exponenten zur Auswahl anbietet und die Lerngruppe auffordert, jeweils die vermeintlich wirksamste Ausdrucksform in den Dialog zu importieren, so hat man ein ebenso einfaches wie effektives Lernarrangement zur Schulung des „Sprachgefühls“. Die Lösungen werden individuell oder in Kleingruppen erarbeitet, anschließend verglichen und hinsichtlich ihrer Wirkung in der gegebenen Gesprächssituation beurteilt. Die Gruppe entscheidet sich für die beste Gesamtlösung (Montagetechnik); der Kursleiter hält sich zurück und fungiert als Schiedsrichter. Durch die Montagetechnik wird der Lerner von den Proble-

men der Sprachproduktion entlastet (inhaltliche Planung, Wortfindung, Versprachlichung etc.); er kann sich ganz auf die Wahl der besten Exponenten im Spektrum der vorgegebenen Alternativen konzentrieren. Ohne eine solche Entlastung von Formulierungsproblemen ist der Lerner meistens schon zufrieden, wenn er die Information überhaupt irgendwie „rüberbringt“.

- Durch die Montagetechnik entsteht zwar ein kohärenter Text, aber meistens erhält man zunächst kaum mehr als eine Addition unverbundener Textbausteine: Es fehlt an sprachlicher Kohäsion. In einem zweiten Bearbeitungsdurchgang wäre der gefundene Dialog daher im Hinblick auf wichtige Kohäsionsmerkmale zu optimieren (Pronominalformen, Gestaltung der Sprecherwechsel, Satzanfänge, Wiederholung, Redundanz, Verkürzung etc.). Es versteht sich, dass die Messlatte hierbei nicht zu hoch liegen darf. Die Kohäsionsmerkmale, auf die die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, werden zunächst im Filtertext gesucht und anhand einiger Beispiele analysiert. Zur weiteren Einübung eignet sich eine *matching practice* (Verbindung zweier Satzhälften) oder, deutlich anspruchsvoller, ein Lückentext.
- Im nächsten Schritt der Übungsfolge könnte man bei der Vorgabe des Handlungsrezeptes die Liste der Redemittel ein wenig „ausdünnen“ oder auch einzelne Exponenten nur in Teilformulierung vorgeben. Der Lernende findet damit zwar noch ein Handlungsgeländer vor, er kann sich jedoch nicht mehr auf reine Textmontage beschränken, muss von sich aus einiges beisteuern, selbst Formulierungen finden oder vorgegebene Formulierungen durch eigene, bessere ersetzen. Eine Variante dieser Übungskonstellation findet sich in den Testformen der Prüfung zum VHS-Zertifikat (*questions on everyday situations*):

*A man steps on your foot and apologizes. What do you say to him?*

Die Vorgabe beschränkt sich auf die Beschreibung der Handlungssituation; die passende Reaktion muss selbst gefunden werden. Es sind Minimalantworten in Form einer festen Wendung denkbar (*that's all right*), aber natürlich auch ausführlichere, eigenständige Formulierungen mit gleicher Funktion. Durch entsprechende Anweisungen kann man das Formulierungsproblem leichter oder schwieriger gestalten. („*Jemand fragt Sie nach dem Weg nach ... . Geben Sie eine kurze Beschreibung, machen dabei aber deutlich, dass Sie nicht sicher sind.*“) Ist die Übung in dieser Form zu schwer, könnte man zur Vorentlastung einige Satzbeispiele in der gewünschten Weise umformulieren lassen (*expressing uncertainty*).

Kann bei der Formulierung nicht mehr auf feste Wendungen zurückgegriffen werden, so wird hier die Grenze von der sprachbezogenen zur **inhaltsbezogenen Übungsform** überschritten. Die Lösung der Aufgabe verlangt die Synthese verschiedener Teilhandlungen, wobei die einzelnen Teilhandlungen die kognitiven Ressourcen nicht zu stark binden dürfen; mit anderen Worten: der Wortschatz, die notwendige Grammatik, die Aussprache müssen hier bereits in hinreichend automatisierter Form zur Verfügung stehen, sonst wird aus der Suche nach der passenden Formulierung ein quälendes Puzzlespiel.

Dazu abschließend ein Übungsbeispiel, das im Grenzbereich von Sprachbezug und Inhaltsbezug liegt:

### Context practice:

In einem Telefongespräch beschreibt Mr Thomsen einem Geschäftsfreund aus dem Ausland, wie man mit dem Zug von London aus zu seinem Wohnort kommt. Orientieren Sie sich an den folgenden Vorgaben und sprechen Sie den Dialog:

	<b>Geschäftsfreund</b>	<b>Mr Thomsen</b>
Bahnhof	Where can I .... ?	You can get a train from ...
Bahnsteig	Which platform ...?	Trains leave from ...
Häufigkeit	How many trains ...?	There's one train an hour/ a day. // There are ...
Abfahrt	When ...?	Trains leave ... at ...
Ankunft	What time ... ?	... arrive in ... at ...
Zugtyp	What kind of ...?	There's a fast/ slow train at ...
Fahrpreise	How much ...?	A first class single/ return ticket costs
Fahrzeit	How long ...?	The journey usually takes ..
Speisewagen	... buffet/ restaurant car?	... on the train ...
Umsteigen	(Where) do I have to change?	You have to change at ... to get to ...
(...)	(...)	(...)

Quelle: adaptiert nach *Follow me*, B2: 13

Wortschatz und Grammatik sollten hier keine größeren Hürden mehr sein. Das Übungsziel besteht darin, das Handlungsgerüst mit passenden Redemitteln „abzuarbeiten“. Der Sprecherrollen werden aufgeteilt; die Vorgaben des Gesprächspartners im Lehrbuch werden abgedeckt (damit man gezwungen ist, auf die Antwort zu achten). Stärkere Lerner können die Übung bei geschlossenen Büchern bearbeiten (das Handlungsgeländer steht dann an der Tafel), schwächere Lerner bedienen sich beim Sprechen ihrer Rolle nach Bedarf aus der Liste der Redemittel.

### 4.2.3 Integration und Sprachsynthese

Die Integrationsphase ist der dritte Lernschritt zur Konstruktion der Lernaltersprache. Ich wiederhole kurz. Der erste Schritt (Sprachaufnahme) dient der Auffassung des Sprachinput und der Bildung erster Arbeitshypothesen, wobei vielfach noch die Erstsprache den Bezugsrahmen liefert. In der anschließenden Phase der Sprachverarbeitung wird der Input analysiert, mit vorhandenem zielsprachlichem Wissen in Beziehung gesetzt und für den Intake in das subjektive Modell der Zweitsprache aufbereitet (Tiefenverarbeitung). Oft erfordert dieser Lernschritt eine gewisse Isolation der Fragestellungen, zum Beispiel die Fokussierung auf ein subjektiv schwieriges grammatisches oder funktionales Problem, und entsprechend können die praktischen Übungen nur der Bildung von Wissensinseln und Teilroutinen dienen. Daher spricht man hier von „sprachbezogenen“ bzw. „vorkommunikativen“ Lern- und Übungsformen (LITTLEWOOD 1992, 1994b).

In der anschließenden Lernphase (Integration) werden die sprachlichen Teilbedeutungen zu einer synthetischen Gesamtbedeutung zusammengeführt (vgl. KLEIN 1986). Die Gesamtbedeutung ergibt sich nicht aus der Abfolge der Teilbedeutungen im Satzgefüge; sie entsteht nicht linear, analog dem Leseakt vom Teil zum Ganzen, sondern sie wird **holistisch** gebildet vom Ganzen zum Teil durch semantische Reorganisation und sinnverstehende „Zusammen-schau“ aller Teilbedeutungen. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit des kompetenten Sprechers nicht mehr auf die Sprache, sondern vorrangig auf den durch Sprache transportierten

Ideengehalt, den er zum vorhandenen Wissen *top-down* in Beziehung setzt. Entsprechend entnimmt der kompetente Sprecher dem Sprechakt im Normalfall nicht *bottom-up* die Einheiten der sprachlichen Aufbereitung und „Verpackung“ des Ideengehalts, sondern nur den Ideengehalt selbst, die **Mitteilung**.

Schwierig zu verstehen ist dabei, dass man den Ideengehalt nicht an einzelnen Sprachmerkmalen oder Bedeutungsdimensionen festmachen kann, an Schlüsselwörtern, syntaktischen Strukturen oder dem außersprachlichen Kontext. Jede dieser Bedeutungsdimensionen kann in der Synthese führend sein. Zum Beispiel kann die funktionale Bedeutung die verbale Aussage so überlagern, dass eine neue Gesamtbedeutung entsteht: Der Sprecher sagt, „*it's hot*“, und meint, „*open the window*“. Bei der Synthese der Teilbedeutungen wechselt der Lerner die Perspektive: Die Aufmerksamkeit gilt nicht länger den Merkmalen des sprachlichen Kode, sondern vorrangig dem Inhalt der Mitteilung. Sprache ist nicht länger Objekt und Lerngegenstand, sondern wird zum **Instrument**. Die sprachliche Form der Mitteilung verblasst beim Sprechen schon wenige Sätze weiter. Das erklärt auch, warum alle Versuche, eine Sprache *en passant* durch Sprechen, Buchlektüre oder Fernsehen lernen zu wollen, nur begrenzten Erfolg haben: Die Aufmerksamkeit des Sprachbenutzers richtet sich primär auf den Ideengehalt, nicht auf die Redemittel. Auch der Muttersprachler verbessert seine Sprachkompetenz allein durch Sprech- oder Lesepraxis kaum.

Der ältere Fremdsprachenunterricht schenkte den Problemen der Umsetzung von Sprache in Denken (Dekodierung) bzw. von Denken in Sprache (Enkodierung) viel zu wenig Beachtung. Er überließ die Planung entsprechender Lernschritte („Transferphase“) mehr oder weniger dem Problembewusstsein und der Improvisationskunst des Lehrenden. Ein Stichwort „Integration(sphase)“ fehlt sowohl in dem älteren Reallexikon der englischen Fachdidaktik (SCHRÖDER, FINKENSTAEDT 1977) wie auch in dem neueren Handbuch Fremdsprachenunterricht (BAUSCH u.a. 1989). In letzterem kommt der Terminus „Synthese“ nicht einmal im Schlagwortverzeichnis vor; der entsprechende Sachverhalt wird unter einem anderen Stichwort eher kurz und unsystematisch behandelt (PAUELS 1989). Während es viele Publikationen zur Präsentationsphase oder zur Grammatikvermittlung gibt, muss man qualifizierte Darstellungen der Sprachsynthese *quasi* mit der Lupe suchen. Auch in der Unterrichtspraxis wird viel Wert auf die Präsentation gelegt, eine Flut von Bildern, Realien, szenischen Darstellungen, Entspannungstechniken kommt ins Spiel, aber der ungleich wichtigere Schritt zur Integration der einzelnen Sprachbausteine und Wissensinseln im Lernerbewusstsein bleibt eher zufällig.

Mit dem Problem der Synthese alleingelassen, sind schwächere Lerner von sich aus kaum in der Lage, integratives Sprachkönnen zu entwickeln; sie verharren dort, wo die Methode stehen bleibt, in analytisch-vorkommunikativen Lernstadien. Gerade hier liegt einer der wichtigsten Unterschiede zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem natürlichem Spracherwerb. Im natürlichen Spracherwerb dominieren von vornherein die synthetisch-ganzheitlichen Lernformen, denn im praktischen Leben ist Sprache vorrangig ein Instrument der Mitteilung, Sprachbetrachtung bleibt eher die Ausnahme. Wer Sprachen auf natürlichem Wege lernt, wird daher mit der Synthese nie Probleme haben, eher wird er mit bestimmten Defiziten seiner Grammatik, Lexik und Phonetik leben müssen. Wer Sprachen auf künstlichem Wege lernt, hat das umgekehrte Problem: Er erwirbt brauchbare Grammatikkenntnisse, aber mit seinen Fähigkeiten zu intentionalem Sprachgebrauch ist oft wenig anzufangen. Unter Unterrichtsbedingungen ist daher unverzichtbar, dass die Fähigkeiten des Lernenden zur Sprachsynthese nicht zufällig entstehen, sondern dass sie geplant und methodisch entwickelt

werden. Für die Praxis heißt das: Man arbeitet nicht nur „sprachbezogen“ an bestimmten Merkmalen des zielsprachlichen Kode, sondern man übt stets auch unter Verwendung bereits angeeigneter Elemente dieses Kode die Umsetzung von Ideen in Sprache (und umgekehrt von Sprache in Ideen) anhand geeigneter **mitteilungsbezogener Aufgabenstellungen** (vgl. schon BLACK/BUTZKAMM 1977, VIELAU 1979a).

Damit mitteilungsbezogen gelernt werden kann, gibt es einige Voraussetzungen. Bevor sprachliches Wissen genutzt werden kann, muss es intern konstruiert und in Teilroutinen gefestigt werden. Erst wenn ich ein Werkzeug besitze und seine Handhabung zumindest leidlich verstanden habe, kann ich es für praktische Zwecke benutzen. Treten aus der Sicht des Lernenden im Übungsaufbau zu viele Probleme zugleich auf (neue Grammatik, neue Vokabeln, Ausspracheprobleme), so kommt es schnell zu einer Überlastung der kognitiven Ressourcen: Die Synthese der Teilhandlungen stockt, bevor sie richtig begonnen hat. Die Integration kann nur gelingen, wenn die sprachlichen Teilhandlungen einigermaßen **flüssig** (verkürzt um bewusste Komponenten) ablaufen. Außerdem sollten die sprachlichen Elemente schon einen gewissen Grad der **Verallgemeinerung** erreicht haben. Nur wenn ich bei dem Wort *table* nicht mehr das Anschauungsbild eines einzelnen, speziellen Tisches im Kopf habe, kann ich mit dem Begriff frei operieren und ihn auf auf potenziell jeden Tisch anwenden.

Insofern sind Lernformen wenig sinnvoll, die zu enge Assoziationen zwischen Signifikant und anschaulicher Vorstellung begünstigen (z.B. bildgesteuertes Vokabellernen). Schließlich sollte ein gewisses Maß an innerer **Organisation** in der Lernaltersprache erreicht sein; sie muss intern zu einem (wenn auch vorläufigen und fehlerhaften) System verknüpft sein. Nur so kann die Mitteilung aktiv gestaltet und verändert werden - also z.B. eine verneinte Antwort nicht nur in der ersten, sondern auch in der dritten Person gegeben werden. Schon ein geringer Umfang der Lernaltersprache, gut ausgewählt, intern gut organisiert und vernetzt, in Teilroutinen aktiv verfügbar, erlaubt eine Vielzahl von Mitteilungen; man vergleiche das Ausdruckspotenzial von Zwei-Wort-Sätzen beim Erstsprachenerwerb des Kindes.

Wie also ist der Wechsel der Arbeitsperspektive vom sprachbezogenen Lernen hin zum mitteilungsbezogenen Anwenden unterrichtspraktisch zu bewerkstelligen? Ist eine mitteilungsbezogene Übung bereits identisch mit kommunikativem Sprachgebrauch? Während in der Praxis hier sicher manches überlappt und ineinander übergeht, ist es aus methodischer Sicht zweckmäßig, die einzelnen Lernschritte zu trennen und auch terminologisch klar voneinander zu unterscheiden.

Bei der **mitteilungsbezogenen** Übung steht das Problem der Sprachsynthese im Zentrum: Es geht um die angemessene Versprachlichung einer Mitteilung und damit zunächst um die lokale Integration der sprachlichen Teilprozesse (Wortfindung, Satzbau, Aussprache, Sprachfunktion). Typischerweise werden in Übungen dieser Art die Inhalte vorentlastet: Der Lerner kann sich bei der Sprechplanung auf Vorgaben stützen, die für ihn die Funktion eines Handlungsgeländers haben.

Bei **kommunikativen** Übungen liegt der Akzent dann mehr auf dem Zusammenspiel von globaler und lokaler Planung, auf dem Erreichen bestimmter Handlungsziele unter realitätsnahen Bedingungen und der Optimierung der Verständigung. Die Übungstypologie für das Fremdsprachenlernen im Unterricht baut sich daher wie folgt auf:

<b>Funktion im Lernprozess</b>	<b>Übungstyp/ Tätigkeit</b>
<p><b>Wissen bilden:</b></p> <p><i>Ziel:</i> aktive Konstruktion von Wissensinseln</p> <p><i>Übungsform:</i> sprachbezogene Übungen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problem auffassen (Beispiele sammeln, Exponenten markieren)</li> <li>2. Problem isolieren/ analysieren (Exponenten ordnen, vergleichen, Merkmale bestimmen)</li> <li>3. Arbeitshypothese bilden/ benennen/ „Fachetikett“ zuordnen</li> <li>4. Arbeitshypothese testen</li> <li>5. Lösung elaborieren/ einüben/ automatisieren</li> </ol>
<p><b>Wissen verbinden:</b></p> <p><i>Ziel:</i> Synthese der Wissensinseln zur <i>Interlanguage</i></p> <p><i>Übungsform:</i> mitteilungsbezogene Übungen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Teilroutinen aus verschiedenen Bereichen (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Funktion) zusammenführen</li> <li>7. Wissen integrieren / Vorrang der lokalen Planung</li> </ol>
<p><b>Wissen anwenden:</b></p> <p><i>Ziel:</i> Sprachgebrauch flüssig, korrekt, angemessen, expressiv</p> <p><i>Übungsform:</i> kommunikative Übungen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Sprachanwendung in kommunikativen Zusammenhängen/ Vorrang der globalen Planung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörverstehen</li> <li>- Sprechen</li> <li>- Leseverstehen</li> <li>- Schreiben</li> </ul> </li> <li>9. Sekundäre kommunikative Fertigkeiten: Übersetzen, Vortragen etc.</li> </ol>

Die mitteilungsbezogene Übung bildet somit eine Brücke zwischen dem sprachbezogenen und dem kommunikativen Lernen; nur gute Lerner können ohne diese Brücke auskommen. Bei schwächeren Gruppen sollten Aufgaben dieser Art einfach und überschaubar gehalten werden (bekannte, ökologisch valide Situationen, kein Zeitdruck). Um das Prinzip zu verdeutlichen, zunächst ein Beispiel aus einem älteren Lehrwerk:

**Improvisation/ About you:**

*Erzählen Sie jemandem von Ihrer letzten Zugreise. Ihr Sprechpartner kann Sie unterbrechen, um Fragen zu stellen. Anschließend tauschen Sie die Rollen. Berichten Sie,*

- a) *wohin Sie gefahren sind und wann das war;*
- b) *von wo Sie abgefahren sind;*
- c) *wann der Zug abgefahren ist und von welchem Bahnsteig;*
- d) *ob es ein Schnellzug oder ein Personenzug war;*
- e) *ob Sie 1. oder 2. Klasse gefahren sind;*

- f) wieviel die Fahrt gekostet hat;
- g) wie lange die Fahrt gedauert hat;
- h) ob Sie umsteigen mussten (und wo);
- i) wann Sie angekommen sind.

Quelle: nach Follow me, B2: 13

Das Übungsdesign (Handlungsgeländer auf Deutsch?) soll hier weniger interessieren. Wichtig ist der Übungsinhalt: Die Lerner operieren mit vorgegebenen Ideen; sie können sich ganz auf das Problem der Enkodierung/Dekodierung der entsprechenden Äußerungen konzentrieren. Das Handlungsgeländer ist noch sehr kleinschrittig; das hat den Vorteil, dass die Redemittel, die zur Lösung der Aufgabe erforderlich sind, überschaubar bleiben. So ist sichergestellt, dass die Aufgabe im Rahmen der Möglichkeiten der Lernaltersprache zu bewältigen ist.

Die Schwierigkeit der Übung kann verändert werden, indem man inhaltlich weniger vorgibt und mehr Spielräume für aktive Ergänzungen öffnet (gut geeignet ist hier zum Beispiel die Versprachlichung von Bildergeschichten). Bewährt haben sich auch einfache Flussdiagramme zur Veranschaulichung der Dialogrollen; schwächere Lerner haben sonst oft Probleme mit dem Sprecherwechsel:

```

Mrs Miller, where from?
      \
        Bristol, England.
      /
now, live?
      \
        know, not. (sorry)

```

### 4.3. Der Gebrauch der Lernaltersprache

Während vorkommunikative Lernschritte und Übungsformen immer schon Gegenstand fachdidaktischer Betrachtung waren und vergleichsweise leicht zu beschreiben sind, fehlt es in der fachdidaktischen Literatur häufig an einer klaren Vorstellung dessen, was unter kommunikativen Handlungen - und entsprechend unter kommunikativen Lernformen - zu verstehen ist. Dass Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, selbst die Fähigkeit zur integrativen Versprachlichung von Mitteilungen, noch nicht identisch sind mit „Kommunikationsfähigkeit“, ist inzwischen zwar fast ein Gemeinplatz - aber was folgt praktisch daraus? Wo liegt die neue Qualität „kommunikativer“ Lernformen?

Aus der Sicht des Lerners dient die erste Makrophase vorrangig der Konstruktion einer Wissensbasis. Entsprechend wird primär datenorientiert (*bottom-up*) gelernt. In der zweiten Makrophase wird nun der Gebrauch dieser Wissensbasis für kommunikative Zwecke eingeübt: Wissensabruf und -anwendung (*top-down*) rücken in den Vordergrund. Insofern sind die Lernphasen logisch aufeinander bezogen und ergänzen sich; wichtig ist der Wechsel der Verarbeitungsrichtung, der Vorrang der **Globalplanung** beim kommunikativen Lernen: Der Lernprozess kann sich auf diese Weise der realen kommunikativen Handlung annähern. Aus der Prozessanalyse kommunikativer Handlungen lassen sich weitere Merkmale für kommunikative Lernformen ableiten. Hier zunächst wieder ein Beispiel:

### (Gespräch an der Hotelrezeption ...)

- *Messieurs-Dames.*
    - + *Bonsoir, Monsieur. Nous avons réservé deux chambres.*
  - *C'est à quel nom, s'il vous plaît?*
    - + *Nodier et Scholz.*
  - *Merci, Madame. Ah, voilà, j'ai trouvé. Alors, vous avez une chambre avec un grand lit avec salle de bains et une chambre à un lit avec douche.*
    - + *Euh ..., nous avons réservé les deux chambres avec douche.*
  - *Je suis désolé, Madame. Nos chambres avec un grand lit sont avec salle de bains.*
    - + *Bon, ça ne fait rien. Quel est le prix du petit déjeuner?*
  - *30 francs. Vous restez combien de temps? Ce n'est pas noté ici.*
    - + *Deux nuits.*
  - *Parfait. Voilà vos clés. La chambre 23 donne sur la rue et la 25 donne sur la cour.*
    - + *Merci bien.*
  - (...) *Euh ... je regrette, ce n'est pas possible, l'ascenseur est en panne.*
    - + *C'est embêtant, mais les escaliers c'est bon pour la santé, n'est-ce pas?*
- Quelle: *Rendez-vous 1 (Cornelsen), Neue Ausgabe, 9, A1a*

Um als Lernender einen solchen Kurzdialog an einer Hotelrezeption führen zu können, sind über das Sprachwissen hinaus bestimmte kommunikative Fähigkeiten erforderlich. Offensichtlich ist zunächst der Aspekt der **Flüssigkeit**: Kommunikative Handlungen laufen in „Echtzeit“ ab, ohne allzu lange Denkpausen, Verzögerungen oder Rückgriffe auf eine Metasprache. Wer die Information nicht simultan aufnehmen kann, scheitert an der Aufgabe. Ein solcher Grad der Flüssigkeit ist nur durch ein akzentuiertes Training der angestrebten Fertigkeit zu erreichen: Wer beim Hörverstehen Probleme hat, muss gezielt das Hörverstehen schulen; und eine Verbesserung der Sprechgeschwindigkeit impliziert nicht automatisch auch eine Verbesserung des Leseverstehens. Schon unter diesem Gesichtspunkt ist es daher erforderlich, dass die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und ggf. Übersetzen gezielt und **akzentuiert** unterrichtet werden.

Jede kommunikative Handlung findet in einem spezifischen Kontext statt: Handlungsort (Hotelrezeption), Handlungszeit, handelnde Personen (Gäste / Hotelangestellte). In vielen Fällen motiviert der Kontext das Handlungsrezept (hier: Belegung der gebuchten Zimmer), damit die Sprechstrategien und die wechselseitigen Erwartungen an den Gesprächsverlauf. Die Äußerungen müssen nicht nur sprachlich **korrekt** sein, sondern sich **angemessen** in den Handlungskontext einfügen und hinreichend **expressiv** sein, um die Verständigung zu sichern. In einer authentischen Gesprächssituation gehen die handelnden Personen unbewusst von einem bestimmten metakommunikativen Vorverständnis aus: Es wird erwartet, dass sich der Gesprächspartner symmetrisch, kooperativ, kompetent und intentional verhält. Das heißt,

- dass er nicht nach Dominanz trachtet;
- dass er auf den anderen eingeht;
- dass er meint, was er sagt, nicht täuscht oder hintergeht;
- dass er ausdrücken kann, was er sagen will, und dass er weiß, wovon er redet;
- dass er im Gespräch in transparenter Weise Ziele verfolgt und legitime rhetorische Mittel einsetzt, um die Handlungsziele zu erreichen.

Ohne die wechselseitige Beachtung solcher metakommunikativen Konventionen wären Alltagsgespräche wie hier der Dialog an der Hotelrezeption kaum möglich. Dass solche Konventionen wirksam sind, wird sofort deutlich, wenn man sie probeweise außer Kraft setzt: Es entstehen realitätsferne *nonsense*-Dialoge.

Konventionen gelten auch für die Art, wie das Gespräch abläuft: Eine Umstellprobe würde zeigen, dass der Fortgang des Gesprächs einem nicht-willkürlichen Muster folgt, eine Weglassprobe, dass es **obligatorische** (Begrüßung, Name, Zuweisung der Zimmer etc.) und **fakultative** (defekter Fahrstuhl) Elemente im Handlungsrezept gibt. Obligatorisch ist die Versprachlichung der Unbestimmtheitsstellen im Handlungsrezept: Sie enthalten die Informationen, die der eine hat und die der andere braucht, damit das Gespräch zum gewünschten Ergebnis führt. Von einem **kohärenten** Text spreche ich dann, wenn der Text die obligatorischen Elemente eines Handlungsrezeptes in der richtigen Abfolge enthält. Jeder Mensch verfügt als Teil seines Weltwissens über eine große Anzahl solcher Handlungsrezepte, die es ihm ermöglichen, unter Beachtung der metakommunikativen Konventionen eine nahezu unbegrenzte Zahl kohärenter Texte zu produzieren bzw. zu rezipieren und auf diese Weise erfolgreich in seiner Lebenswelt zu kommunizieren.

Für die Kommunikation in einer Fremdsprache liegen die Dinge nicht ganz so einfach. Zunächst stellt sich (wie schon an verschiedenen Stellen besprochen) die Frage nach der Kommunikationsbasis: Welches Handlungsrezept wird im Dialog wechselseitig vorausgesetzt, das der Zielkultur, das der Herkunftskultur oder etwas Unbestimmtes dazwischen? Nur in Ausnahmefällen werden die Handlungsrezepte deckungsgleich sein. Dass im Beispieldialog eher das zielkulturelle Modell wirksam ist, sieht man an der „selbstverständlichen“ Frage nach dem Frühstückspreis; im herkunftskulturellen Modell wäre diese Frage eher untypisch, da das Frühstück in deutschen Hotels meistens schon im Zimmerpreis enthalten ist. Der Dialog oben verweist daher eher auf ein transkulturelles als auf ein interkulturelles Modell des Fremdsprachenlernens. In einem interkulturellen Ansatz würde man an dieser Stelle mehr Unbestimmtheit erwarten, mehr dialogisches Aushandeln der Information.

Problematisch wird die Verständigung, wenn sich die Handlungsrezepte stärker unterscheiden oder wenn sich die Beteiligten nicht auf die Besonderheiten eines interkulturellen Dialogs einstellen. Die typische Alltagsreaktion auf Nichtverstehen ist zum Beispiel lauterer Sprechen: Auf Basis der Kompetenzprämisse vermutet man beim Gesprächspartner eher akustische als auditive Probleme, wenn die Verständigung nicht gelingt. Lauteres Sprechen ist hier jedoch kaum die angemessene Lösung. Beide Seiten müssen lernen, dass für die interkulturelle Kommunikation zum Teil andere Regeln gelten und dass die Verständigung mehr Aufmerksamkeit verlangt.

Für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts bedeuten solche Überlegungen zunächst, dass kommunikatives Lernen sowohl in der produktiven wie in der rezeptiven Dimension nur in Form **authentischer** Texte möglich ist. „Authentisch“ heißt dabei nicht unbedingt, dass es sich um empirisch-reale Texte oder reale Sprechabsichten handeln muss (obwohl das die sicherste Gewähr für Authentizität bietet); der Text muss jedoch kohärent sein, das Handlungsrezept muss sich sinnvoll in den Kontext einfügen und die metakommunikativen Konventionen müssen beachtet werden.

Künstliche Filtertexte, wie sie in den vorkommunikativen Lernphasen sinnvoll sein können, scheiden hier also von vornherein aus. Das bedeutet nicht, dass die Textschwierigkeit nun

keine Rolle mehr spielt. Aus methodischer Sicht am besten geeignet sind authentische **Plateau-texte**: Ein solcher Text liegt auf dem Wissensplateau (oder nach dem übergreifenden Input-Prinzip „I + 1“ geringfügig darüber), das dem aktuellen Stand der Lerngruppe entspricht. In der kommunikativen Lernphase steht der Gebrauch des Wissens im Vordergrund, nicht das Dazulernen im Sinne einer Erweiterung der stofflichen Wissensbasis. Eine erleichternde Bearbeitung authentischer Texte ist daher kein Sakrileg, sondern durchaus zweckmäßig und empfehlenswert. Sinnvoll ist auch die Arbeit mit **lernereigenen Texten**, die ja *quasi* von selber die Merkmale eines Plateautextes haben. Wenig geeignet sind auch unter diesem Gesichtspunkt literarische Texte, da diese Textsorte durch jeden Eingriff wesentlich an Authentizität einbüßt.

Hier noch einmal in einer Zusammenschau die wichtigsten Anforderungen an die Materialbasis und das Lernarrangement. **Kommunikatives Lernen** setzt voraus,

- dass ein kontextuell stimmiges Handlungsrezept und eine entsprechende Globalplanung des Gesprächsverlaufs existiert;
- dass sich die Beteiligten über ihre Handlungsabsichten klar sind;
- dass sie Vorstellungen vom Handlungsablauf und den Unbestimmtheitsstellen (*information gaps*) haben;
- dass die Beteiligten vorher nicht wissen, was der Gesprächspartner sagen wird;
- dass die Beteiligten den Gesprächsverlauf ständig im Blick auf die gewünschten Ergebnisse evaluieren (also zum Beispiel nachfragen, wenn die erhaltene Information nicht ausreicht, die Unbestimmtheit im Handlungsplan aufzulösen), den Gesprächsfortschritt beurteilen, ggf. ihre Gesprächsstrategien überprüfen und im Blick auf die Handlungsziele optimieren;
- dass die kommunikative Handlung flüssig, kohärent und ergebnisorientiert abläuft;
- dass die gewählte Sprachebene (formell/ informell) zum Kontext passt;
- und dass die metakommunikativen Konventionen der Gesprächsführung beachtet werden.

In dieser abstrakten Form klingt das vielleicht schwierig. Man wird sich jedoch überzeugen können, dass der Beispieldialog oben (wie jeder authentische Text) Punkt für Punkt solchen Anforderungen entspricht.

Im Gegensatz dazu hält vieles, was im Fremdsprachenunterricht als „Kommunikationsübung“ bezeichnet wird, einer solchen didaktisch-methodischen Analyse nicht ansatzweise stand. Im Verlagsprospekt zu dem Lehrwerk „*Face à face*, Materialien zur Partnerarbeit“ (Klett) wird das Übungskonzept dieses Lehrwerks wie folgt beschrieben:

*Die häufigsten Übungstypen sind Tandem- und Partnerbögen; sie sind so angelegt, dass immer ein Gespräch geführt wird, wobei der eine Partner die Impulse, der andere die Antworten gibt, oder es wird wechselseitig verfahren. Dabei kontrollieren sich die Schülerinnen und Schüler selbst, da die erwartete Antwort bzw. der korrekte Impuls dem jeweiligen Partner vorliegt. Der Vorteil dieses Verfahrens: alle Schülerinnen und Schüler arbeiten gleichzeitig. Ohne die Gefahr unkontrollierter Fehlerproduktion erhöht sich damit die sprachliche Aktivität jedes Einzelnen um ein Vielfaches. (o. O.)*

Dass ein dumpfes Nachplappern vorgegebener Dialoge, bei dem der Fragende die Antwort jeweils fertig vorliegen hat, vom Ergebnis her zwar etwas entfernt Kommunikationsähnliches

hervorbringt, aus prozessualer Sicht für die Übung kommunikativer Fertigkeiten jedoch nichts leistet (und obendrein tödlich langweilig ist), scheint den Autoren nicht bewusst zu sein. Die wichtigsten Fehler im Übungsdesign: Es fehlt an Kontextualisierung, Globalplanung und Ergebnisorientierung; nur wenn die Information verteilt ist, entsteht ein Motiv zu fragen und ein Interesse an der Antwort; die Evaluation bezieht sich nicht auf den Gesprächsfortschritt (also auf den Inhalt der kommunikativen Handlung), sondern allein auf die korrekte Imitation der vorgegebenen sprachlichen Oberfläche; Übungsaktivität im Sinne einer realitätsnahen und selbstständigen Interaktion findet nicht statt, nicht einmal übrigens im Sinne einer vernünftigen vorkommunikativen Übungshandlung. Ein Übungsdesign also, wie es katastrophaler kaum sein könnte - aber leider keineswegs untypisch für vieles, was unter kommunikativer Flagge publikationswürdig dahinsiegt.

Lehrmaterialien dieser Art lassen sich mit vertretbarem Aufwand verbessern, wenn man keine fertigen Dialoge vorgibt, sondern nur die Situation und komplementäre (sich ergänzende) **Aufgabenstellungen**, die im Rahmen der sprachlichen Möglichkeiten der Lerngruppe bewältigt werden können (*task orientation*). Denn wenn für Informationsverteilung und Ergebnisorientierung gesorgt ist, entsteht fast von selber ein kommunikatives Lernarrangement. Drucktechnisch bewerkstelligt man das am einfachsten, indem die komplementären Aufgaben an verschiedenen Stellen im Lehrbuch (zum Beispiel vorne und im Anhang) abgedruckt werden.

Während die vorkommunikativen Übungen in höherem Maße vom Lehrer her kontrolliert und gesteuert werden (müssen), dürfen kommunikative Übungen im Ablauf nicht unterbrochen oder gestört werden: Die Feinsteuerung des Gesprächsablaufs im Zusammenspiel von Global- und Lokalplanung ist ja genau das, was in dieser Phase erlernt werden soll. Insofern soll der Lernende hier keine festen, fertig vorgegebenen Muster fehlerfrei reproduzieren, sondern er soll innerhalb eines gegebenen Gesprächsrahmens und innerhalb der Möglichkeiten seiner Lernersprache selbstständig kommunikativ handeln. Dabei soll er auch lernen,

- dass man sprachliche Klippen umschiffen kann (Gebrauch von Dekodierungs- und Enkodierungsstrategien, Umwegformulierungen, Strategien der Verzögerung, Vergewisserung, Reparatur etc.),
- dass sprachliche Fehler die Kommunikation kaum behindern (Fehlertoleranz),
- dass es verschiedene und verschieden wirksame Wege geben kann, an das Handlungsziel zu gelangen,
- dass die Verständigung leichter fällt, wenn alle sich aktiv um Kooperation bemühen.

Kommunikationsübungen sind **produktiv** in dem Sinne, dass innerhalb des gesetzten Rahmens neue, eigenständige Lernertexte und -lesarten entstehen. Der Begriff „kreativ“ (GENZLINGER 1980), in der Fachliteratur inflationär für jede nur ansatzweise selbstständige Lerner-tätigkeit missbraucht, sollte hier nicht verwendet werden. Eine kreative Leistung geht über das hinaus, was in Aufgabenstellung und Lernarrangement angelegt ist: Kreative Leistungen sind (zumindest subjektiv) innovativ und originell. Wer hier nicht unterscheidet, verwirrt nicht nur die Begriffe, sondern womöglich auch die Ziele des Fremdsprachenunterrichts: Ohne die Fähigkeit des Lerners zu denkend-produktivem (oder denkend-rezeptivem) Sprachgebrauch wäre der kommunikative Fremdsprachenunterricht in seinem Kern gescheitert. Kreativität geht über diesen Anspruch hinaus; es ist ein sehr erwünschtes, aber eher zusätzliches, fachübergreifendes Unterrichtsziel.

Echte Kommunikation (der produktiven Art) ist nicht abhängig vom Lernniveau. Sie ist auch mit sehr reduzierten Sprachmitteln möglich: Man denke an die Sprache von Kleinkindern, an die Kommunikation in einer Pidginsprache oder in Esperanto. Unterschiede gibt es in der Komplexität und im Grad der Elaboration der Sprechpläne, in der Expressivität und in den rhetorischen Mitteln; „echte“ kommunikative Lernformen sind jedoch von Anfang an möglich und sinnvoll. Nach einer kurzen vorkommunikativen Übungsphase könnte in der ersten Unterrichtsstunde eines Englischkurses der Auftrag etwa so lauten: *„Wir bilden jetzt Arbeitsgruppen. Bitte erkundigen Sie sich auf Englisch nach dem Namen und dem Wohnort der anderen, und fertigen Sie einen Sitzplan Ihrer Arbeitsgruppe an.“*

Allerdings stellt sich bei Kommunikationsübungen oft das Problem der Ungleichzeitigkeit von Sprechplanung und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit: Der Lernende kann sich in der Fremdsprache nicht so zu artikulieren, wie es seinem intellektuellen Anspruch und Selbstbild entspricht. Jede selbstständige Äußerung impliziert, stärker als die vorkommunikative Übung, ein Stück Selbstoffenbarung; und bevor man sich durch einen „anspruchlosen“ Beitrag blamiert oder ein falsches Selbstbild transportiert, schweigt man lieber. Erwachsene haben hier größere Probleme als Jugendliche (höherer Affektivfilter!). Auch deshalb ist ein methodisch reflektiertes Lernarrangement erforderlich, wenn erfolgreich in kommunikativen Formen gelernt werden soll.

#### **4.3.1. Hörverstehen**

Dass das Hörverstehen eine der wichtigsten Zielfähigkeiten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist, steht außer Frage. Was man selber sagen will, kann man sich in Ruhe zurechtlegen, man kann verzögern, Umwege wählen, Hände und Füße zu Hilfe nehmen, zur Not aus einem Sprachführer ablesen; dialogfähig ist jedoch nur, wer auch versteht, was der Gesprächspartner antwortet. Die von vielen Lernern benutzte Strategie des stillen wortweisen Mitübersetzens scheitert unter natürlichen Gesprächsbedingungen meist schon nach wenigen Wörtern oder Sätzen: Es geht alles zu schnell, der innere „Datenpuffer“ läuft über und man verliert den Anschluss - selbst wenn alle Wörter bekannt sind.

Allerdings ist auch das bei authentischen Hörtexten eher die Ausnahme: In einer natürlichen Gesprächssituation ist es nicht möglich, Art, Inhalt, Umfang oder Schwierigkeit der Hörinformation zu beeinflussen. Man muss also wohl oder übel mit dem fertig werden, was da kommt, und zwar in Echtzeit: Der Input wird nicht wiederholt, und visuelle Hilfen gibt es kaum. Insofern ist Hörverstehen ein spontaner, simultaner Akt; einen authentischen Hörtext versteht man sofort - oder gar nicht.

Erwachsene reagieren im Fremdsprachenunterricht auf authentische Hörtexte auch nach vielen Lernjahren oft abwehrend, ratlos, manchmal sogar aggressiv (*„Müssen die denn so schnell sprechen?“*). Ein besonderes Problem sind längere Texte: Der Hörverstehensteil in den Zertifikatprüfungen ist für viele die schwierigste Klippe in der gesamten Prüfung, sowohl subjektiv, im eigenen Urteil, wie objektiv, vom erreichten Ergebnis her.

Angesichts solcher Erfahrungen muss es überraschen, wenn in der fachdidaktischen Literatur immer noch die These vom „rezeptiven Fremdsprachenlernen“ gepflegt wird, wenn sich globale sprachpolitische Zielvorstellungen („rezeptive Mehrsprachigkeit“) um die Annahme ranken, dass das Verstehen leichter und schneller zu erlernen sei als das Sprechen einer

Fremdsprache (vgl. etwa SCHRÖDER 1992). Was für das Leseverstehen vielleicht gelten mag - hier gibt es positive Erfahrungen im universitären Fremdsprachenunterricht -, trifft auf das Hörverstehen gewiss nicht zu. Aus unterrichtspraktischer Sicht ist es eine der anspruchsvollsten und am schwierigsten zu unterrichtenden Zielfertigkeiten überhaupt. Entsprechend gibt es eine umfangreiche didaktisch-methodische Literatur zu diesem Thema; aus Platzgründen muss die Problemgeschichte hier jedoch ausgeklammert bleiben (vgl. etwa UR 1984; ANDERSON, LYNCH 1989).

Was macht das Hörverstehen so schwierig? Warum entsteht Hörverstehen nicht automatisch als Nebenprodukt des einsprachigen Unterrichts? Warum wird die Schwierigkeit dieser Fertigkeit von kompetenten Sprechern (wozu auch die Fremdsprachenlehrer gehören) häufig nicht wahrgenommen oder unterschätzt?

Vom physikalischen Ereignis her wird Information stets **linear** und **additiv** aufgenommen: Wir erlesen zum Beispiel ein Wort, einen Satz, einen Text stets von links nach rechts, von oben nach unten, vom Teil zum Ganzen - wie auch sonst? Entsprechendes gilt für einen Hörtext. In diesem Verständnis würde die Gesamtbedeutung vorrangig *bottom-up* durch die Verknüpfung lokaler Operationen gebildet; die nachträgliche Zusammenschau dieser Lokalinformationen ergäbe dann die Gesamtinformation.

Tatsächlich darf man diesen physikalischen Akt der additiv vom Teil zum Ganzen fortschreitenden Informationsaufnahme nicht mit dem hermeneutischen Akt des Sinnverstehens gleichsetzen. Den hermeneutischen Akt kann man sich am besten als fortlaufende Bildung von „Semantisierungsschleifen“ beim Hören oder Lesen vorstellen, als ein sinngebendes Pendeln zwischen Teilinformation und Globalinformation. Die geistige Verarbeitung der Information stützt sich von Beginn an auf Vorinformationen, Vermutungen und Informationsmotive. Man kann das überprüfen, indem man verschiedene Vorinformationen zum gleichen Text gibt: In der Praxis führt das fast unweigerlich zu unterschiedlicher Sinnentnahme. Diese subjektive Hör-Hypothese steuert *top-down* die Interpretation der Daten: das Sprachverstehen im engeren Sinn (zum Beispiel die Interpretation mehrdeutiger Wörter oder Strukturen beim Hören), die „Plausibilisierung“ der Information (aktives Schließen von Informationslücken durch Inferenz) und letztlich auch das übergreifende, **globale Sinnverstehen**.

Im Verstehensakt überlagern sich daher zwei Verarbeitungsrichtungen: die **lokale** (physikalisch-serielle) und die **globale** (holistisch-hermeneutische). Die lokale Verarbeitung verläuft datenorientiert „vom Teil zum Ganzen“ (*bottom up*), die globale Verarbeitung rezeptorientiert „vom Ganzen zum Teil“ (*top down*). Während der Informationsaufnahme bestätigt oder korrigiert der kompetente Sprecher seine Ausgangshypothese, indem er fortschreitend die lokale und globale Information abgleicht; die Ausgangshypothese verdichtet sich dabei nach und nach zum subjektiven Sinnverstehen. Jeder Hörer/Leser entnimmt einem Text insofern etwas Verschiedenes; abhängig vom subjektiven Zugriff konstruiert er seine persönliche „**Lesart**“ des Textes.

Die beschriebene Hörstrategie ist hochgradig automatisiert und läuft unbewusst ab: Der Verstehensprozess ist aus der Sicht des kompetenten Sprechers etwas Triviales, Selbstverständliches, das für ihn spontan und ohne Mühe abläuft, wenn er nur die Aufmerksamkeit auf einen Text richtet. Insofern bringen wir wenig Verständnis auf für unterschiedliche subjektive Lesarten eines Textes (viele Probleme in der Alltagskommunikation haben hier ihre Wurzel) und interpretieren Nichtverstehen eher als akustisches Problem: Wir erwarten einfach, dass auch

der andere in gleicher Weise versteht, wie wir selber verstehen; bei Verständigungsproblemen wiederholen wir, sprechen lauter und/oder langsamer, um auf diese Weise das Verstehen zu sichern. Die „Selbstverständlichkeit“ des Verstehens verfliegt erst, wenn der Prozess nicht mehr ungestört ablaufen kann - zum Beispiel, wenn man es mit einem Dialektsprecher, einem poetischen Text oder einem unbekanntem Gesprächsritual zu tun bekommt. Noch schwieriger ist das Verstehen einer **Fremdsprache**. Wo liegen hier die Probleme?

Das offensichtliche und aus Lernersicht vorrangige Problem liegt in der lokalen Dekodierung. Wer nur die Stimme des Lehrers kennt, die breitere Varianz der gesprochenen Sprache nicht gewohnt ist, wird authentische, von unbekanntem Sprechern flüssig und natürlich gesprochene Texte schwierig finden. Oft kommt hinzu, dass solche Hörtexte unbekannte Redemittel enthalten, dass flüchtig gesprochen wird und dass der Hörtext obendrein „nackt und bloß“ vom Tonträger in den Unterricht kommt, unter Ausblendung der Kontextinformation. Faktisch wird die Aufgabe des Lerners auf diese Weise sehr erschwert: Es wird datenorientiert gelauscht, die Aufmerksamkeit richtet sich ganz auf die lokalen Operationen. Das bedeutet aber, dass das aktive Konstruieren der Hörinformation (Überbrücken von Verstehenslücken durch Inferenz von Rezeptwissen) und die geistige Auseinandersetzung mit den Hörinhalten (Wissensabgleich *top down*) zu kurz kommen. Auch von einem Vortrag in der Erstsprache, bei dem wir zu sehr auf die Sprechweise des Vortragenden achten, werden wir inhaltlich wenig verstehen: Die Konzentration auf die Sprachoberfläche blockiert sozusagen das Mitdenken. Genau hier liegt das typische Problem des Fremdsprachenlerner beim Hörverstehen.

Die vom Fremdsprachenlerner unbewusst eingesetzte Strategie des „oberflächenorientierten Lauschens“ ist schon deshalb wenig erfolgversprechend, weil die primär datenorientierte Weiterverarbeitung der Hörinformation in Echtzeit nur möglich ist, wenn für jedes Element dieser Oberfläche auf hochgradig automatisiertes Interpretationswissen zurückgegriffen werden könnte. Klappt der serielle Informationsabbau im Hörpuffer nicht entsprechend zügig, weil bestimmte Interpretationen fehlen oder so schnell nicht abgerufen werden können, so wird die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses (7 +/- 2 Informationskomplexe) überlastet: Man kann dem Datenfluss nicht folgen. Der Lerner ist in einem Teufelskreis: Je schwieriger es subjektiv ist, dem Hörtext zu folgen, desto mehr konzentriert er sich auf die Textoberfläche - und desto weniger versteht er tatsächlich. Was bleibt, sind zufällige Bruchstücke ohne inneren Zusammenhang.

Bei keiner anderen Lernaktivität im Fremdsprachenunterricht wird der Lerner so massiv mit seinen Defiziten konfrontiert wie bei dem Versuch, einem authentischen Hörtext datenorientiert zu folgen. Solange diese Strategie beibehalten wird, sind keine Lernfortschritte zu erwarten: Jeder neue Hörtext scheint gleich schwierig; selbst breites Sprachwissen hilft kaum weiter. Das oft zitierte Beispiel des konventionell unterrichteten Schülers, der nach acht Jahren Englischunterricht zwar komplexe literarische Texte lesen kann, aber ein einfaches Alltagsgespräch nicht versteht, ist daher keineswegs untypisch.

Auch in unterrichtsmethodischer Hinsicht läuft beim Hörverstehen manches falsch. Viele Lehrkräfte neigen dazu, die Schwierigkeit des Hörverstehens zu unterschätzen. In manchen Lehrbüchern steht die „echte“ Hörverstehensübung gleich am Anfang einer neuen Lernsequenz, dient zugleich also dem Input des neuen Lernstoffs und der Übung des Hörverstehens. Wie der Lerner ein Wissen sinnvoll kommunikativ gebrauchen soll, das er zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht erworben hat, bleibt das Geheimnis der Autoren. In vielen Lehrerhandbüchern

liest man dazu den gutgemeinten Rat, bei Hörverstehensübungen müsse man nicht gleich alles verstehen; es genüge zunächst, „nur“ das Globalverstehen zu verlangen, der kompetente Hörer entnehme einem Hörtext ja auch nur einen Bruchteil der Information (vgl. DA FORNO 1994, ähnlich ARENDT 1989). Aber dieser Hinweis ist irreführend. Der kompetente Hörer versteht nicht zufällig irgendeinen Bruchteil der Information, sondern er entnimmt gezielt und aktiv die Teile, die die subjektiv wichtige Information enthalten; er erbringt beim Hören eine komplexe Interpretationsleistung, indem er die Information auf das Wesentliche hin filtert, gewichtet, reduziert. Der Fremdsprachenlerner entnimmt einem unverständenen Text nur die Bruchstücke, die er beim oberflächenorientierten Lauschen aus einem für ihn unstrukturierten Datenstrom nach dem Zufallsprinzip aufschnappen und dekodieren kann. Zwar behalten beide letztlich nur einen Bruchteil der Information, aber was im Ergebnis für den einen gezielte selektive Informationsentnahme ist, ist für den anderen ein willkürliches Sprachpuzzle.

Globalverstehen setzt das Detailverstehen voraus und umgekehrt: Hörverstehen beruht auf dem gelingenden Zusammenspiel von *top-down* und *bottom-up* Prozessen. Der kompetente Hörer verteilt die Aufmerksamkeit nach Bedarf zwischen Detail- und Globalverstehen: Nur so ist es möglich, die jeweils wichtige Information im Datenstrom zu erkennen und herauszufiltern. Funktionieren trotz entsprechender Bündelung der Aufmerksamkeit die datenorientierten Prozesse nicht, so muss das Ergebnis aus subjektiver Sicht unbefriedigend bleiben, weil es ja gerade die wichtige Information sein kann, die man nicht verstanden hat (und daher hinsichtlich ihrer Wichtigkeit nicht beurteilen kann). Das kommunikative Hörverstehen verlangt insofern immer beides, Globalverstehen und Detailverstehen. Aus dem synthetischen Charakter des Hörverstehens ergeben sich bestimmte Anforderungen an das Design von Hörverstehens-texten und -übungen.

Trivial ist zunächst, dass der Hörverstehens-text inhaltlich **unbekannt** sein muss. Ein Text, der inhaltlich bereits verstanden ist, ist im weiteren Verlauf für Hörverstehensübungen „verbraucht“; insbesondere ist es methodisch verfehlt, einen Text, den man vorher gelesen hat, dann noch als Hörverstehensübung einzusetzen. Umgekehrt gilt jedoch, dass ein Text, solange er noch nicht verstanden ist, entgegen mancher Meinung (ARENDT 1989) durchaus mehrfach oder in Abschnitten präsentiert werden kann. Solche Wiederholungen sind nicht nur methodisch sinnvoll, sondern (wie man sehen wird) im Sinne des gezielten Hörtrainings fast unverzichtbar. Man darf auch hier die Zielfähigkeit des spontanen Verstehens nicht mit dem Lernweg verwechseln.

Während zur vorkommunikativen Hör- und Ausspracheschulung auch didaktisiertes Hörmaterial eingesetzt werden kann, setzen kommunikative Hörverstehensübungen, wie bereits dargestellt, einen **authentischen Plateautext** als Input voraus. Nur wenn die Textschwierigkeit innerhalb des Lernerhorizonts liegt und wenn die Information als interessant und motivierend empfunden wird, ist die aktive Sinnentnahme und damit ein gezieltes Fertigkeitstraining möglich. Das Kriterium der „Authentizität“ ist schwierig zu erfüllen. Empirisch-reale Hörtexte sind oft situations- und kontextabhängig (die Sprache wird von Handlungen, Mimik, Gestik, Geräuschen etc. begleitet), und es wird im *oral code* gesprochen (Aussprache mehr oder weniger abweichend vom Standard; kürzere, oft unvollständige Sätze, viel Redundanz, unklare Sprecherwechsel/ Durcheinandersprechen etc.). Bringt man nur das Hörsubstrat eines solchen Textes auf den Tonträger, so fehlen wesentliche bedeutungsmotivierende Informationen; selbst mancher Muttersprachler würde einen solchen Text spontan nicht verstehen. Vieles, was heute als Hörverstehens-text im kommunikativen Fremdsprachenunterricht benutzt

wird, ist aus diesem Blickwinkel fast schon eine Zumutung für den Lerner. Nicht umsonst gelten für die nur-auditive Informationsvermittlung (Radiosendungen) besondere Anforderungen an Textqualität und Sprechweise. Insofern sollte der Fremdsprachenlerner nicht mit Anforderungen konfrontiert werden, wie man sie aus guten Gründen dem Muttersprachler nicht zumutet. Wer transaktionalen Sprachgebrauch wirklich authentisch präsentieren will, muss audiovisuell arbeiten (Video); multimediale Sprachkurse wie FOLLOW ME haben gezeigt, wie man kleine Sequenzen mit authentischem Plateautext von Anfang an sinnvoll in den Lehrgang einbauen kann. Steht dagegen nur die übliche Ton-CD zur Verfügung, so sollte man die Information wohl oder übel nach den Regeln aufbereiten, die für Radiosendungen gelten (genügend Redundanz, Deutlichkeit, geschulte Sprecher, gemäßigt Sprechtempo, klare Sprecherwechsel, Verzicht auf störende Geräusche etc.): Ein gewisses Maß an medienbedingter Künstlichkeit ist hier wohl unvermeidlich.

Auch wenn sinnvoll aufbereitetes Hörmaterial zur Verfügung steht, kann unterrichtsmethodisch vieles falsch gemacht werden. Ein nicht untypisches Szenario könnte wie folgt aussehen. Der Lehrer verkündet, dass nun eine Hörverstehensübung dran sei, nestelt ein paar Minuten am CD-Player und spielt dann unter deutlichem Missfallen der Lerngruppe („zu schnell“, „zu undeutlich gesprochen“, „bitte LAUTER ...“) die CD vor. Die Frage, ob irgendetwas nicht verstanden worden ist, löst keine Reaktion aus. Im Lehrbuch finden sich Aufgaben zur Verstehenskontrolle: Einige können die Antworten geben, der Rest schweigt frustriert. Erleichtert wendet man sich der nächsten Grammatikübung zu. Beim nächsten Versuch stöhnt alles schon beim Anblick des CD-Players. Darum liest der Kursleiter nun selber den Text vor, laut und langsam; er unterbricht, um neue Vokabeln von sich aus zu erklären, sobald er in unglückliche Augen sieht. Nach jedem Abschnitt werden Textfragen zur Überprüfung des Verstehens gestellt. Alle beteiligen sich, es scheint nun wesentlich besser zu klappen ...

Das kommunikative Hörverstehen ist schwierig zu unterrichten: Nimmt man nur die Zielfähigkeit als Maßstab, so reduziert sich die Unterrichtsmethodik in vielen Lehrbüchern auf die nachträgliche Kontrolle, ob Verstehen denn nun stattgefunden hat oder nicht. Den, der nicht verstanden hat, bringt diese (ergebnisorientierte) Kontrolltechnik um keinen Schritt weiter. Versucht man daher, den Prozess des Verstehens durch entsprechende Hilfen zu beeinflussen, so fällt man leicht zurück in vorkommunikative Methoden der Texterschließung - die zwar den spontanen Lernerstrategien entgegenkommen, aber gerade deshalb im Hinblick auf die angestrebte Zielfähigkeit nichts leisten. Viel hängt hier also vom Lernarrangement ab, von der prozessorientierten Feinsteuerung der Lernhandlung. Angesichts des spontanen Übergewichts der lokalen Verarbeitungsstrategien muss das Ziel dieser Feinsteuerung darin bestehen, die **globalen Planungsprozesse zu aktivieren**, das Mitdenken und die aktive Sinnentnahme zu fördern. Dazu könnte man wie folgt vorgehen.

Im ersten Schritt wird der Lerner inhaltlich auf die Hörinformation eingestimmt. Am besten geht man kurz auf die Gesprächssituation und den Handlungskontext ein (*Gespräch an der Hotelrezeption*), um vorweg den Abruf des passenden Handlungsrezeptes zu ermöglichen:

- Wer spricht mit wem, wann und wo?
- Worum geht es?
- Wer möchte was erreichen?
- Wie fühlen sich die Gesprächspartner in dieser Situation?
- Was könnte Ergebnis des Gesprächs sein?

Um innerhalb dieses Rahmens das sinnverstehende Hören anzuregen und zu erleichtern, wird vor der Präsentation der Hörinformation eine **Aufgabe** gestellt, die für den Lerner als *advance organizer* wirkt und die Aufmerksamkeit von vornherein auf die Informationsentnahme lenkt (keine sprachbezogenen Aufgaben/ keine Behaltensleistungen!). Durch die Aufgabenstellung wird der Verstehensakt unterrichtspraktisch handhabbar gemacht: Das Vorgehen simuliert eine natürliche Gesprächssituation, in der wir uns einer Hörinformation stets mit bestimmten Erwartungen und Motiven nähern; in der wir nicht interesselos lauschen, sondern ergebnis- und handlungsorientiert auf eine interessierende Information zugreifen.

Für die Art der Aufgabenstellung gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten. Weniger gut geeignet sind künstliche Aufgabenstellungen, die das Verstehen nur ergebnisorientiert überprüfen (Textinhaltsfragen, Mehrfachwahlaufgaben zur Verstehenskontrolle usw.). Viel besser sind realitätsnahe *Listen and ... - activities* (*listen and speak, listen and take notes, look and listen, listen and read ...*), in denen sich der Lerner angenähert natürlich verhält, also zum Beispiel einer Wegbeschreibung mit dem Bleistift im Stadtplan folgt, über eine telefonische Verabredung anhand seines Terminkalenders Auskunft gibt oder Notizen bezüglich einer Reiseauskunft macht:

**Listen and take notes:**

*Sie sind auf einer Geschäftsreise in England und wollen mit dem Zug von Manchester nach London fahren. Bei der Reiseauskunft erfahren Sie*

- a) Abfahrts- und Ankunftszeiten,*
- b) Art des Zuges und Bahnsteig,*
- c) die Fahrpreise.*

*Hören Sie gut zu, und notieren Sie sich die wichtigsten Angaben.*

*Quelle: Adaptiert nach Follow me, Bd. B2: 74*

Hier würde der Lerner in eine Rolle schlüpfen und wichtige Informationen festhalten müssen: Im Vordergrund stehen dabei die Unbestimmtheitsstellen im Handlungsrezept; die Aufgabenstellung soll das Interesse auf die wesentliche Information lenken. Noch interessanter wird es, wenn ein solcher Hörtext nicht den Erwartungen entspricht (wenn man auf die Retuschen im Handlungsrezept achten muss). Hierzu ein weiteres Beispiel in Anlehnung an die gleiche Quelle:

**Listen and talk:**

*Sie sind allein auf einer Rundreise durch Großbritannien. Sie finden ein Hotel, in dem Sie zwei oder drei Nächte bleiben möchten und hätten gerne ein preisgünstiges Einzelzimmer mit Dusche, englischem Frühstück und Einstellplatz für Ihr Auto. Gehen Sie zum Empfang und hören sich an, was die Empfangsdame sagt. Antworten Sie ihr und entscheiden dann, was zu tun ist.*

Es folgt die Präsentation der Hörinformation (... ziemlich teuer, Dusche außerhalb ...), zunächst als Muster vollständig mit beiden Gesprächsrollen, dann mit nur einer der Gesprächsrollen und Sprechpausen, die vom Lerner individuell zu füllen sind. Die Entscheidung, ob man das Zimmer nehmen will, ist in jedem Falle allein zu treffen.

Schwierige Hörtexte sollten, solange sie inhaltlich nicht verstanden sind (und die Aufgabe nicht gelöst werden kann), **mehrfach wiederholt** werden - auch in Sinnabschnitten. Hilfreich ist ein HSA-Sprachlabor, weil man sich hier die Problembereiche in eigener Regie mehrfach anhören kann. Wenn mehrere Abspielgeräte zur Verfügung stehen, kann der Hörtext entsprechend auch in parallelen Arbeitsgruppen bearbeitet werden.

In der anschließenden Kontrollphase wird das Verstehen des Hörtextes anhand der verschiedenen Lösungen verglichen; auf sprachliche Details sollte dabei nur in begrenztem Umfang eingegangen werden. Schwierige Texte könnte man zur abschließenden Kontrolle noch einmal lesen lassen (Skript des Hörtextes) - dann am besten nach dem Mitlese-Verfahren.

Das skizzierte Lernarrangement kann nach Bedarf variiert und verfeinert werden. Man kann zum Beispiel verschiedenen Arbeitsgruppen verschiedene (oder widersprüchliche) Vorinformationen zum gleichen Text geben; man kann das Mitdenken durch Bilder, Assoziogramme oder Antizipationsübungen anregen (zum Beispiel nur einen Teil des Hörtextes geben, dabei Mitte, Ende oder Anfang ergänzen lassen). Bei einer Video-Präsentation könnte man den Hörtext zunächst als Stummfilm anbieten, auf die Bedeutung von Mimik, Gestik und Körpersprache achten lassen, Sprecherwechsel und Textgliederungssignale bewusstmachen.

Bei den Aufgabenstellungen ist Phantasie und Realitätsnähe gefragt; interessant und wichtig sind besonders die Übergänge zum aktiven Sprechen oder Schreiben (z.B. Gesprächsnotiz und Geschäftsbrief auf Basis eines Telefongesprächs; private Verabredungen anhand von Eintragungen im Terminkalender; Ergebnisprotokoll einer geschäftlichen Besprechung etc.).

Eine interessante, wenn auch zeitaufwendige Methode des aktiven Hörtrainings wird ähnlich wie folgt von DA FORNO (1994: 37 ff.) beschrieben. Ein Schlüsselproblem der gängigen Hörverstehensmethodik ist, dass dem **Training** dieser Fertigkeit oft zu wenig Beachtung gilt: Der Text wird ein- oder zweimal präsentiert - und das war es dann. Ganz anders hier. Beim aktiven Hörtraining wird gezielt ein eher (zu) schwieriger Text ausgewählt. Die Lerner hören (mit entsprechender Vorinformation und Aufgabenstellung) diesen Text zunächst an und ordnen sich selbst auf einer Verstehensskala zwischen 0 und 100 Prozent ein. Dann werden Zweiergruppen gebildet, in denen man die gefundene Information sammelt, austauscht und vergleicht; dabei wird der Hörtext nach Bedarf wiederholt, die Gruppen werden öfter gewechselt, um das Wissen in der Gesamtgruppe zu zirkulieren und zu kumulieren. Die Tafel kann benutzt werden, um den Informationsfortschritt zu sichern und zu strukturieren. Der Kursleiter beantwortet Einzelfragen, spielt den Hörtext nach Bedarf ab, steuert ansonsten jedoch nicht. Die Übung kann durchaus 45 Minuten oder länger dauern. Zum Abschluss werden die Lösungen verglichen; jeder ordnet sich selber außerdem erneut auf der Verstehensskala ein. Der subjektive Lernerfolg wird auf diese Weise explizit; und der Fortschritt gegenüber der ersten Selbsteinstufung kann sehr ermutigend wirken.

### 4.3.2 Sprechen

Das Sprechen der Fremdsprache wird in Lernerbefragungen allgemein als wichtigste Ziel-fertigkeit gesehen (MÜLLER-NEUMANN u.a. 1986, NEUHAUS 1987), oft auch als größtes Lernproblem. Letztere Bewertung mag zunächst überraschen: Anders als beim Hörverstehen kann sich der Lernende beim Sprechen ja selber zurechtlegen, was er sagen will, und selber entscheiden, wie einfach oder komplex er sich ausdrückt; die Initiative liegt bei ihm. Auch an die Verarbeitungsgeschwindigkeit sind die Anforderungen weniger streng als beim Hörverstehen: Es gibt viele Techniken, mit denen man als Sprecher das Tempo verzögern und Denkpausen einlegen kann, ohne deshalb die Initiative aufzugeben oder das Gespräch abzubrechen. Dennoch wird das Sprechen einer Fremdsprache subjektiv oft als schwieriger empfunden als das Hörverstehen. Wo liegen die Gründe?

Kommunikatives Sprechen setzt aktives geistiges Planungshandeln voraus: Der Sprecher muss entscheiden, **was** er im gegebenen Kontext sagen und **wie** er sich ausdrücken will, dafür eine passende Formulierung sowie die geeigneten Redemittel finden. Was hier so einfach klingt, ist in der Praxis überraschend schwierig - übrigens nicht nur beim Sprechen einer Fremdsprache. Auch in der Muttersprache ist es eher etwas Besonderes (und daher Gegenstand zahlreicher Rhetorikkurse), wenn sich jemand ohne Vorlagen frei ausdrücken kann, wenn er logisch geordnet und verständlich spricht, dabei präzise und druckreif formuliert. Je mehr sich der Durchschnittssprecher auf seine Formulierungen konzentriert (oder konzentrieren muss, weil er Ausdrucks- und Wortfindungsprobleme hat), desto größer wird die Gefahr, dass er seine kognitiven Ressourcen überlastet und den „roten Faden“ verliert. Auch gute Redner finden es daher nützlich, sich zwischendurch an einem Stichwortzettel orientieren zu können.

Das gleiche Problem existiert natürlich beim Sprechen der Fremdsprache - nur in wesentlich schärferer Form. Der ungeübte Sprecher plant und formuliert auf Deutsch - und sucht dann oberflächenorientiert nach äquivalenten Ausdrucksmitteln in der Fremdsprache. Er bereichert damit das rhetorische Grundproblem um eine zusätzliche Dimension: den Sprechplan (oder gar bestimmte einzelne Formulierungen) einigermaßen flüssig in die Fremdsprache zu übertragen. Je dichter dieser Übertragungsversuch an der Oberfläche einer bestimmten erstsprachlichen Formulierung ansetzt, desto schwieriger wird es (wie jeder Dolmetscher weiß), desto größer wird die Wahrscheinlichkeit von Interferenzfehlern oder die eines „rhetorischen Kollaps“: Wenn ein bestimmtes Wort fehlt oder nicht abrufbar ist, so bricht oft die gesamte Planungsstrategie zusammen. Im Unterricht geht es dann üblicherweise auf Deutsch weiter: „Was heißt noch schnell XYZ?“ - „Wie sagt man XYZ auf Englisch?“

Entsprechend wird das Problem vordergründig bei der Enkodierung lokalisiert, speziell bei der Wortfindung und beim Vokabellernen - ohne zu sehen, dass man schon fast die Kompetenz eines Simultandolmetschers haben müsste, um auf dieser Grundlage flüssig sprechen zu können. Kommunikatives Handeln wäre so erst am Ende eines sehr langen Lernweges vorstellbar. Dass diese Diagnose zwar naheliegend, aber grundfalsch ist, zeigt ein Blick auf funktionierende Kommunikation bei beschränkten Ausdrucksmitteln (kindlicher Spracherwerb, natürliche Spracherwerbsprozesse, Pidginsprachen, Gastarbeiterdeutsch etc.). Nicht der Umfang des Sprachwissens ist das Problem, sondern der Grad der Verfügbarkeit und die Art, wie der Lerner sein Wissen einsetzt.

Wer eine Fremdsprache über einige Jahre erlernt hat, besitzt meist ein recht breites Sprachwissen. Oft ist dieses Wissen aufgrund falscher Lerntechniken jedoch schlecht vernetzt und/oder mit störenden Primärassoziationen verknüpft (bildhafte Vorstellungen, Eselsbrücken, erstsprachliche Wörter etc.), die den flüssigen Abruf beim Enkodieren erschweren. Auch das Vergessen spielt (abhängig vom Lernweg) eine wichtige Rolle: Manches ist schon nach kurzer Zeit nicht mehr aktiv verfügbar. Im Abrufgedächtnis wird nur die lernökologisch relevante Information bereitgehalten (dynamische Speicherorganisation); was subjektiv nicht wichtig ist und nicht ständig gebraucht wird, „sinkt ab“ in tiefere Gedächtnisschichten, aus denen der Abruf nicht mehr direkt möglich ist. Obwohl das passive Wissen durch intensiven Sprachkontakt meistens schnell zu reaktivieren ist, glaubt man „alles vergessen“ zu haben. Wer nicht ständig in Übung ist und damit sein Wissen aktiv hält, wird daher beim Sprechen vermehrt Probleme haben.

Neben dem Wissensabruf sind es aber besonders die **Planungsstrategien**, die Schwierigkeiten machen: Wer die Äußerung auf Deutsch plant, um auf Englisch zu formulieren, baut die muttersprachliche Interferenz von vornherein in seine Sätze ein; obendrein ist es schwierig, bei Abruf- oder Enkodierungsproblemen flexibel zu reagieren. Die meisten Lerner beharren bei Ausdrucksproblemen stur auf dem, was sie auf Deutsch sagen wollen.

Verstärkt wird diese Lernerstrategie durch sprachorientiertes Korrigieren. Der Lehrende scheint sich kaum dafür zu interessieren, was der Lerner inhaltlich zu sagen hat und ob die Kommunikation gelingt, sondern vorrangig dafür, ob formal alles seine Richtigkeit hat. Faktisch verlangt man damit, dass der Lerner in der Fremdsprache etwas leistet, was die meisten Menschen in ihrer Muttersprache nicht können: im spontanen mündlichen Gebrauch in vollständigen, grammatisch korrekten Sätzen zu sprechen. In der kommunikativen Praxis würde streng korrektes Sprechen eher gekünstelt und angestrengt wirken, weil für den *oral code* eigene Regeln gelten, wie man an dem folgenden Beispiel sehen kann (für authentische Sprachbeispiele vgl. CARTER, McCARTHY 1997):

(...)

*Manager: You'd like to be a clerk with us, Mr Jones?*

*Mr Jones: Yes, that's right.*

*Manager: Um - how old are you?*

*Mr Jones: Twenty-six.*

*Manager: And your date of birth? When were you born?*

*Mr Jones: On the thirteenth of May, 1954.*

*Manager: The thirteenth of May, 1954. Good. Now - what work have you done? How many jobs have you had?*

*Mr Jones: Ooh - I've had a few jobs. I was a waiter for a year.*

*Manager: Yes?*

*Mr Jones: I didn't enjoy being a waiter. Then I was a shop assistant for three years.*

*Manager: When was that?*

*Mr Jones: That was four years ago.*

*Manager: And now you're a clerk.*

*Mr Jones: Yes - I've been a clerk for about four years ... um ... since 1976.*

*Manager: And where have you worked?*

*Mr Jones: I've worked with one firm all the time, but I've worked in different towns.*

*I worked in Bristol for three and a half years. And now here in Dover.*

*Manager: So you've worked here in Dover for six months.*

*Mr Jones: Yes, that's right.*

*Manager: Good. ... Now, I'd like to ask you about (...)*

*Quelle: Follow me, B1: 118*

Der vorliegende semi-authentische Text (Vorstellungsgespräch) zeigt wichtige Merkmale des *oral code*: kurze, einfache, oft unvollständige Sätze; viel Redundanz; Gebrauch von festen Wendungen; rasche Sprecherwechsel mit unmittelbarem Feedback und aktiver Verlaufskontrolle; Gebrauch von Impuls-, Hilfs- und Reparaturtechniken; Einsatz expressiver Mittel zur Verzögerung und Gesprächssteuerung. Da der Text in einem Lehrbuch steht, enthält er keine Fehler, obwohl gerade auch Mängel in der Kohäsion (unvollendete Sätze, Anfang und Ende passen nicht zusammen etc.) und Kohärenz (ein Sprechplan wird mitten im Satz fallengelassen, ein neuer tritt an seine Stelle) sowie Störungen (Unterbrechen, Durcheinanderreden etc.) typisch für authentische Gespräche sind. Die „Sprechsprache“ ist nicht identisch mit gesprochener Schriftsprache; der *oral code* erlaubt Verständigung auch dort, wo die Konventionen der geschriebenen Standardsprache weniger genau beachtet werden.

Wenn hier einige Merkmale des *oral code* hervorgehoben werden, dann nicht, weil die Nachahmung kulturspezifische Sprechrituale empfohlen würde (so etwa SPEIGHT 1986), sondern um zu verdeutlichen, dass die gesprochene Sprache eigenen Konventionen folgt, dass sie offener ist als die Schriftsprache und mehr Fehlertoleranz verlangt. Wichtig sind solche Unterschiede für die interkulturelle Verständigung und für den Gebrauch von Lernersprachen: Während im Dialog der zwei Muttersprachler unabhängig vom Code das Gelingen der Kommunikation niemals in Frage steht, ist für den Fremdsprachenlerner eher die **gestörte Kommunikation** typisch. Er muss daher lernen, die Chancen, die ihm der *oral code* bietet, flexibel zu nutzen, um die (stets zu erwartenden) Verständigungsprobleme besser zu bewältigen.

An dem Beispieldialog sind wichtige Merkmale von authentischer Kommunikation ablesbar. Die Sprachhandlung entspricht einem bestimmten **Szenario**, das den Gesprächsverlauf, das Handlungsrezept und typische Handlungsabsichten der Beteiligten motiviert; hier ist es ein thematisch-interaktionales Szenario (Vorstellungsgespräch/ Bewerbung). Die Sprechhandlung beruht auf einem **Informationsdefizit**; der Sinn des Gesprächs liegt im Informationsgewinn beziehungsweise darin, bestimmte Aspekte des Informationsdefizits zu bereinigen (Berufserfahrungen des Bewerbers klären). In entsprechender Weise kann man Dialogstrukturen danach beschreiben und klassifizieren, auf welche Art der Gesprächsverlauf zu (wessen?) **Informationsgewinn** beiträgt.

Wichtige elementare Dialogstrukturen sind zum Beispiel der **aktive** Dialog (Auskunft erfragen, Handlungsaufforderung, Interview, Verhör etc.), der **reaktive** Dialog (Streitgespräche, Missverstehen etc.), der **symmetrische** Dialog (Beratungsgespräch, Konsultation etc.) und der **phatische** Dialog (Gespräche ohne direktes Informationsmotiv, Partygespräch etc.). Schaubild 23 veranschaulicht diese Strukturen; die durchgezogenen senkrechten Pfeile bezeichnen die Gesprächsinitiative bzw. den Informationsgewinn, gestrichelte Linien eine reaktive Beteiligung bzw. mangelnden Informationszuwachs, die schräg verlaufenden Pfeile die Aktionen und die Verteilung der Dialogrollen.

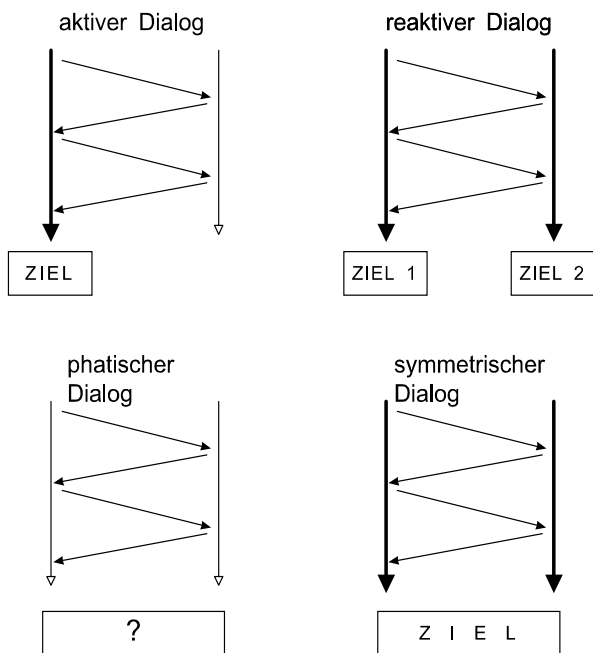


Schaubild 22: einfache Dialogstrukturen

Jedes Gespräch hat eine Anfangs- und Abschlussphase (häufig in ritualisierten Formen) sowie eine typische Dialogstruktur, die sich aus dem Szenario, dem Handlungsrezept und den Handlungsabsichten ableitet. Im Beispiel oben hätten wir es mit einem aktiven Dialog aus der Sicht des Managers zu tun: Er lenkt das Gespräch, fragt gezielt nach den aus seiner Sicht erforderlichen Informationen (Unbestimmtheitsstellen!), kontrolliert und bewertet kleinschrittig den Informationszuwachs und beendet den Gesprächsabschnitt, sobald die Information ausreicht (durchgezogener Pfeil im Schaubild). Die Lokalplanung (Wahl einzelner Formulierungen im Verlauf des Gesprächs) folgt aus dem Globalplan des Gesprächsverlaufs und der Verteilung der Dialogrollen.

Für das Design von Kommunikationübungen gilt entsprechend: Ein kohärenter, prozessual stimmiger Gesprächsverlauf kann sich nur ergeben, wenn es definierte Handlungsziele, ein Informationsdefizit und eine stimmige Globalplanung gibt. Einen kommunikativen Gesprächsverlauf kann man daher nicht wiederholen (!) oder nachträglich einem staunenden Publikum vorführen, weil im zweiten Durchgang kein Informationsdefizit mehr existiert. Das Gespräch soll flüssig ablaufen, darf nicht unterbrochen werden, weder lehrer- noch lernerseitig (z.B. durch den Wechsel in die Metasprache); der Handlungserfolg liegt nicht in der Bildung einer größeren Zahl grammatisch richtiger Sätze, sondern im Informationsgewinn entsprechend der Dialogstruktur und in der Lösung der Aufgabenstellung. Will man den Gesprächsverlauf nachher auch sprachbezogen auswerten, so müsste man sich auf Gesprächsnotizen (der Kursleiter bzw. ein Mitglied der Arbeitsgruppe beobachtet und protokolliert) oder besser noch einen Tonmitschnitt stützen. Auch diese nachträgliche Korrektur ist allerdings nicht unproblematisch, da sie in einer Art *washback*-Effekt bewirken kann, dass doch später wieder zu viel Gewicht auf der Lokalplanung liegt.

Kommunikatives Sprechen lebt von der **Improvisation**: Der Sprecher muss lernen, zielorientiert zu handeln (Globalplanung!), sich dabei jedoch auf den Gesprächspartner einzustellen, fortlaufend den Informationszuwachs zu überwachen und sein Sprechverhalten entsprechend dem Gesprächsverlauf anzupassen. Insofern kann man kommunikatives Sprechen nicht durch das schematische Auswendiglernen fertiger Dialoge oder das mechanische Abarbeiten vorgegebener Redemittellisten trainieren. Satzbildungsübungen, Dialogrekonstruktion oder gelenktes Sprechen sind vorkommunikative Übungsformen: Die Aufmerksamkeit liegt auf der Lokalplanung (manchmal nur auf dem Memorieren); solche Übungen mögen, vom Ergebnis her betrachtet, zwar gesprächsähnlich wirken, es fehlen jedoch die **Prozessmerkmale** einer kommunikativen Handlung. Vieles, was in modernen Lehrbüchern als „Kommunikationsübung“ angeboten wird, ist daher aus methodischer Sicht ungeeignet; niemand, der ständig solche Übungen anwendet, darf sich über ungünstige Lernergebnisse beklagen. Hier ein nicht untypisches Beispiel:

**Have a conversation about someone who's ill, along the following lines:**

A: *Where's Mike this evening?*

B: *I'm afraid he's (1) come down with (2) a cold.*

A: *I'm sorry to hear that. Tell him I hope (3) he gets over it soon.*

B: *Thank you. He'll be pleased to hear you asked after him.*

(1) *in hospital for an operation*

(2) *(the) flu / an upset stomach*

(3) *he'll be better soon / he'll get well soon.*

Quelle: *Channels, Coursebook 2, 1993: 30*

Ganz nach audiolingualem Brauch soll hier ein Musterdialog (übrigens mit reichlich gezwungener Diktion) auswendig gelernt und nach *slot-and-filler* Manier variiert werden; dass der erste *filler* nicht eben gut in den *slot* passt, sei nur am Rande vermerkt. Ein rundum unbrauchbares Übungsdesign also. Ähnlich problematisch aus prozessualer Sicht sind die beliebten *warming-ups*, bei denen jeder zu Anfang des Unterrichts ein paar Sätze Englisch sprechen soll - gleich worüber, warum und wozu. Immerhin könnte man hier noch argumentieren, dass die Satzbildung und Aussprache geübt wird; mit „Kommunikation“ hat das alles wenig zu tun. Auch in der folgenden Übung geht es allenfalls um Lokalplanung und Sprachsynthese, nicht um kommunikatives Handeln:

**Student A asks student B how long (s)he has been doing/ has had/ has been something. Student B answers. Prompts:**

- a. *live here in X*
- b. *live in your present flat/ house*
- c. *come to this class*
- d. *learn English*
- e. *work in your present job*
- (...)
- j. *have your dog / cat/ goldfish / etc.*

Quelle: *Channels, Coursebook 2, 1993: 34*

Das so angeregte „Gespräch“ hat keinen erkennbaren Zusammenhang, kein Ziel, kein Ergebnis; beide Gesprächspartner haben die Liste vor sich liegen, wissen also jederzeit, was der andere fragen oder sagen wird und können sich, während der andere spricht, schon auf ihre nächste Frage/Antwort vorbereiten. Entsprechend „spannend“ dürfte sich dieses Gespräch entfalten. Ähnliches gilt für das folgende Beispiel (Quelle: *Bridges, Bd. 2, 1994: 55*):

**Think of a hotel problem.**

*One of you plays the hotel guest and the other is the manager.  
Sort out the problem and then change roles.*

Das Thema und die Redemittel sind vorher erarbeitet worden. Dennoch ist ein derart pauschaler Übungsimpuls wenig sinnvoll; er wird meistens nur zur Reproduktion der vorher gelernten Standardfloskeln führen. In der Aufgabe liegt zu wenig Struktur und zu wenig Unbestimmtheit, außerdem fehlt die Ergebnisorientierung. Thema und Gesprächsziel sind vorher bekannt: Man tauscht die verlangten Sprechakte aus und wechselt dann die Rollen. Der zweite Durchgang ist noch langweiliger als der erste, weil nun selbst die lokalen Planungsprobleme nicht mehr neu sind.

Sehr viel produktiver würde diese Übung ablaufen, wenn der Gast den „Geheimauftrag“ erhielte, den Wechsel des Zimmers oder einen Preisnachlass zu erwirken, und der Manager die verborgene Zusatzinformation, dass er für die kommende Nacht noch fünf Überbuchungen seines Reiseveranstalters unterbringen muss und meckernde Gäste nicht leiden kann. Über das Ergebnis wäre dann zu berichten. Eine in diesem Sinne geschickter konzipierte Aufgabenstellung findet sich im folgenden Beispiel:

**Your teacher will tell you to be a customer or a shop manager. (...)**

*Customers: There is something wrong with your camera/ watch/ telephone etc. Decide what is wrong. Decide whether you want it repaired or replaced, or whether you want a refund. Decide whether you are going to be friendly to the shop manager. You can look back at the dialogues for vocabulary. Then go and complain.*

**Shop managers:** *You are the manager of a shop. Decide whether you are feeling friendly or not today. Decide whether your shop gives refunds, or only offers to repair or replace. Decide how long repairs take. You can look back at the dialogue for vocabulary. Then get ready for some complaints.*

Quelle: *The new Cambridge English course, Bd. 3, 1992: 59*

Die Information der „Gegenseite“ wird im Lehrbuch abgedeckt. Das Übungsdesign enthält alle wichtigen Strukturelemente einer kommunikativen Handlung: Informationsverteilung, Unbestimmtheit, Zwang zur Improvisation, Ergebnisorientierung und sogar gewisse affektive Elemente. Ein solches Übungsdesign funktioniert erfahrungsgemäß nicht nur in der Theorie, sondern gut auch in der Praxis ...

Wie man sieht, ist die Wahl von Sprechansätzen, Aufgabenstellungen und Sozialformen für Kommunikationsübungen keineswegs einfach. Allgemein gilt zunächst, dass das Handlungsrezept innerhalb der Möglichkeiten der Lernautsprache liegen muss: Sich ohne ausreichende Wissensbasis, ohne verfügbare Teilroutinen spontan vor einem größeren Publikum produzieren zu sollen, kann auch für selbstbewusste Menschen schweißtreibend sein. Manche Lehrbücher scheinen den Fremdsprachenunterricht mit einer Talkshow (sic), einer Theatervorführung oder Podiumsdiskussion zu verwechseln - ohne zu bedenken, wie gehemmte Menschen auf solche Anforderungen reagieren. Dass jemand ausgerechnet im Unterricht und auf Kommando des Kursleiters zum neuen, „lockeren“ Menschen mutiert, ist praxisfremdes Wunschdenken. Besser ist es daher, wenn für Kommunikationsübungen von vornherein Sozialformen gewählt werden, in denen sich niemand exponieren muss - vorzugsweise **Partner- oder Gruppenarbeit**.

Für solche Sozialformen spricht außerdem, dass individuell mehr und mehr auf gleicher Ebene gesprochen wird als im Frontalunterricht: Der Lerner empfängt *comprehensible input*, mehr sogar als im Gespräch mit Muttersprachlern, die oft mit der Anpassung an das Lernerniveau nicht zurechtkommen. Insofern ist nicht sicher, dass der Muttersprachler stets auch der bessere Lernpartner ist (wie es zum Beispiel die Tandem-Methode unterstellt).

Bei der **Aufgabenstellung** steht der Unterrichtende vor einem Dilemma: Wird die Aufgabe als zu leicht empfunden, so fehlt die Herausforderung; die Stärkeren reagieren gelangweilt, fühlen sich nicht ernstgenommen (infantilisiert?) und halten sich entsprechend zurück. Ist die Aufgabe zu komplex oder emotional belastet, werden die Schwächeren überfordert, man resigniert und weicht bei Ausdrucksproblemen rasch in die Erstsprache aus. Aufgabenstellung und Handlungshilfen sind daher in der kommunikativen Methodik sehr wichtig (vgl. Literatur zum Thema *task orientation*). Eine gut geplante Kommunikationsübung läuft in **vier Schritten** ab: Orientierung/ Aufgabenstellung, Durchführung, Ergebniskontrolle und Auswertung.

In der Orientierungsphase wird das Szenario geklärt, es werden Arbeitsgruppen gebildet, Informationen und Aufgaben verteilt. Nur wenn die Aufgabe so gestellt wird, dass sich die Information auf die Mitglieder der Arbeitsgruppe verteilt, kann ein Motiv für Informationsaustausch und Kooperation entstehen. Auch Schwächere können im Gesprächsverlauf nicht übergangen werden, wenn sie über bestimmte Teilinformationen verfügen, die für das Gesamtergebnis wichtig sind. Dabei sollten sich die Teilinformationen nicht zu „glatt“ ergänzen; die Lösung der Aufgabe ist interessanter, wenn Unklarheiten, Widersprüche oder Verständigungsprobleme zu bewältigen sind. Technisch ist die Informationsverteilung mit

einem Satz vorgefertigter Informationskärtchen einfach zu erreichen. Will man bewirken, dass eine Übung öfter und mit Rollentausch durchgespielt wird, müsste man mehrere Gruppensätze vorbereiten und die Aufgabe entsprechend variieren, so dass auch im zweiten Durchgang unter realistischen Bedingungen (neues Informationsdefizit!) geübt werden kann.

Viele Lernarrangements sind denkbar, in denen ein Informationsdefizit einen semi-natürlichen Sprech Anlass bietet; fast jeder Lehrbuchdialog (Wegbeschreibung, Einkauf, Verabredung, Termin, Hotelbuchung ...) lässt sich mit vertretbarem Aufwand in diesem Sinne umschreiben. Mehr spielerischen Charakter haben Bilder- und Geräuscheraten, Rätsel, Denk- und Problemlösungsübungen (viele Party-Spiele kann man gut auch in der Fremdsprache spielen!). Beim folgenden Beispiel geht es um problemlösendes Denken:

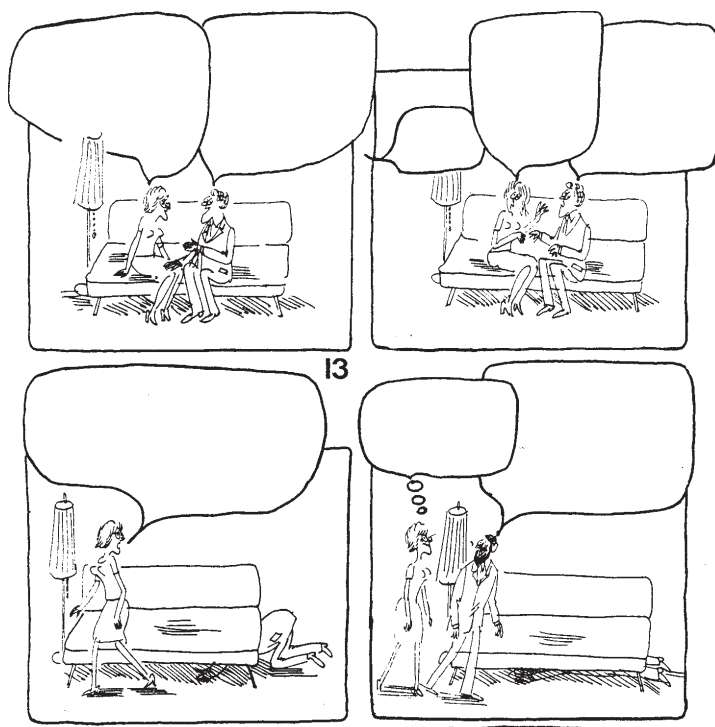
**Ask questions and find out what the story is really about:**

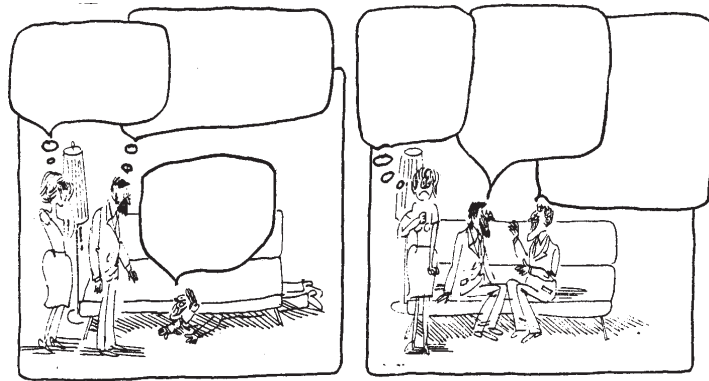
*The telephone rang in the middle of the night and the woman woke up. When she answered it the caller hang up. The caller felt better.*

**Solution:** *The woman and the caller were both guests in a hotel, but didn't know each other. Their rooms were next to each other. The caller couldn't get to sleep because the woman was snoring.*

Quelle: FRANK 1982, 6

Gut einsetzbar (und oft auch sehr lustig) sind zerschnittene Bildgeschichten: Jedes Mitglied der Arbeitsgruppe erhält eines der Bilder; die Bilder werden verdeckt gehalten, die Geschichte ist allein durch Frage und Antwort (und entsprechende Situationsphantasie) zu rekonstruieren. Die gefundene Lösung wird mit der „richtigen“ Handlungsfolge des Originals verglichen und im Anschluss mit einem passenden Dialog versehen. Die Übung ist schwieriger, als man auf den ersten Blick vermuten würde; hier wie bei der Erstellung des Dialogs ist es übrigens durchaus möglich, von kreativen Leistungen zu sprechen. Ein Beispiel:





Quelle: Augustin, Haase: Blasen-Geschichten, 1977

Wichtig wäre, dass solche Spiele vom Thema her zur Lerngruppe passen und dass sie sich sinnvoll in den Lernzusammenhang einfügen. (Was in der Erstsprache aus Sicht der Lerngruppe nicht lustig ist, ist es auch in der Fremdsprache nicht.) Fast jedes Rollenspiel kann durch Aufteilung der Informationsvorgaben in eine praktikable Kommunikationsübung umfunktioniert werden. Bei Rollenspielen wäre zu beachten, dass das Szenario den Lernern geläufig sein muss; ohne entsprechendes Weltwissen und ohne Rollenphantasie können Übungen wie zum Beispiel der Dialog zwischen Hotelgast und Manager nicht gelingen. Gleiches gilt, wenn auch in anderem Maßstab, für Simulationen oder Planspiele mit Projektcharakter.

Die wichtigste Quelle für authentisches kommunikatives Handeln bleibt jedoch die **Real-situation** des Lerners in der Lerngruppe. Eingebunden in ansprechende, phantasievolle *tasks* kommuniziert man vorrangig über sich selber: über etwas, was man weiß, kann, hat, tun will oder getan hat, meint, fühlt, für richtig hält und was die anderen in der Gruppe (hoffentlich) interessiert. Auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts sind das die wichtigsten Themen der Alltagskommunikation - warum also nicht beim Erlernen der Fremdsprache?

Die Lerngruppe sollte wissen, dass es in solchen Übungen nicht darauf ankommt, möglichst schnell, „sauber“ und fehlerfrei ein bestimmtes Ergebnis zu produzieren. Das Übungsdesign bietet die Chance, das Aushandeln von Verständigungsproblemen unter entlasteten Bedingungen zu trainieren - und diese Chance sollte genutzt werden. Ausdrucksprobleme werden den Fremdsprachenlerner immer begleiten, bis hinauf auf höchste Lernniveaus; es kommt darauf an, Strategien zu entwickeln, zu testen und einzuüben, mit denen man dennoch die intendierten Handlungsziele erreichen kann. Insofern gilt bei kommunikativen Sprechübungen (trotz einer ergebnisorientierten Aufgabenstellung) das Prinzip: **Der Weg ist das Ziel**.

Im Anfang ist es sinnvoll, transparente Dialogtypen mit klarer Regelung der Gesprächsinitiative (siehe oben „aktiver Dialog“) zu wählen; auf die Unbestimmtheitsstellen im Handlungsrezept kann man mit geeigneten Stichworten hinweisen. Der Ablauf des Dialogs sollte nicht zu stark gelenkt werden, es muss ausreichend Raum für eigene Entscheidungen und Improvisationen bleiben. Die Vorgaben erfolgen in der Zielsprache; muss in der Aufgabe ein Verständigungsproblem gelöst werden, so kann ein Impuls in der Erstsprache eingestreut werden (*ask for „Briefmarken“ : in English? / get where?*).

Die Kommunikationsübung läuft ausschließlich in der Fremdsprache ab - und zwar im *oral code* und in natürlichem Tempo. Alle expressiven Mittel (Mimik, Gestik, Demonstration etc.) und alle Verständigungshilfen sind zulässig, die man auch in einer natürlichen Gesprächs-

situation anwenden könnte. Wichtig sind authentische Formen der Gesprächseröffnung und Anrede, der Ablaufsteuerung (Bestätigen, Klären, Nachfragen, Wiederholen) sowie eines passenden Gesprächsabschlusses. Der, der die Gesprächsinitiative hat, kontrolliert den Informationszuwachs im Blick auf das Handlungsziel und beendet zu gegebener Zeit das Gespräch. Missverständnisse werden nicht metasprachlich, sondern objektsprachlich geklärt. Das Übungsdesign führt damit auch zum Erlernen von Enkodierungsstrategien (Umwegformulierungen, Paraphrasen, Gebrauch deiktischer Hilfen etc., HECHT, GREEN 1991).

Das Ergebnis des Gesprächs (die Lösung der Aufgabenstellung) wird festgehalten und anschließend kurz ausgewertet. Das Ergebnis kann auch indirekt ausgewertet werden, indem es in eine neue Aufgabe einbezogen wird (zum Beispiel Zusammenfassung verschiedener Zeugnisaussagen zur Feststellung eines Unfallhergangs). Die sprachbezogene Auswertung ist wichtig, wenn man vermeiden will, dass sich weniger akzeptable Zwischenlösungen in der Lernersprache verfestigen. Wer im realitätsnahen Dialog gelernt hat, sich erfolgreich „durchzuwursteln“, schwebt immer in der Gefahr, die erfolgreichen Strategien zu verfestigen.

In der Auswertungsphase werden Ausdrucksprobleme diskutiert, einzelne Formulierungen hinsichtlich ihrer Expressivität verglichen und bewertet, dabei auch die Wahl des passenden Registers (persönlich/ neutral / förmlich) und passender Ausdrucksmittel (Wortwahl, Prosodie, Lautstärke, Körpersprache) thematisiert. Viel wichtiger als übertriebene „Authentizität“ in der Wahl der Ausdrucksmittel ist, dass gewisse *essentials* der interkulturellen Verständigung verstanden und von Anfang an im Übungsverlauf praktiziert werden:

- Störungen und Missverstehen erwarten, sich tolerant verhalten;
- sprachliche Hilfen erwarten und anbieten;
- *face needs* des Gesprächspartners beachten, ökologisch valide Formen des Umgangs praktizieren, Respekt und Zurückhaltung üben;
- bei fehlerhaftem oder stockendem Ausdruck des Gesprächspartners auf negative Wertungen verzichten;
- sprachliche Überlegenheit nicht ausnutzen, andere zu Wort kommen lassen.

Sprechintention und Redemitteloptionen in Einklang zu bringen, die rhetorische Expressivität zu schulen und zu verbessern, die Wirksamkeit der Rede zu optimieren bleiben generelle, nie abschließend lösbare Ziele der Sprecherziehung - gleich ob in Erst- oder Zweitsprache. Hier liegt ein wichtiges Arbeitsfeld für den Fortgeschrittenenunterricht, für Gesprächs- und Konversationskurse (vgl. VIELAU 1988), auch für den bilingualen Unterricht als die natürlichste Form des kommunikativen Erlernens einer Fremdsprache außerhalb ihres Kulturkreises. Begegnungssituationen (Austausch, Reisen, Sprachentandems etc.) sind nützlich vor allem in motivationaler Hinsicht (MÜLLER 1989) und zur Verbesserung der Flüssigkeit.

### 4.3.3 Leseverstehen

Aus der Sicht des Fremdsprachenlerner ist das Lesen die wohl wichtigste und universellste Möglichkeit zum praktischen Gebrauch der Fremdsprache. Anhand vereinfachter Texte, passend ausgewählter Sprachmagazine oder lehrbuchbegleitender *reader* ist das Lesen schon in frühen Phasen des Lernprozesses möglich; es nicht an einen besonderen Ort, einen Partner, ein technisches Medium oder ein bestimmtes Ablauftempo gebunden. Beim Lesen eines interessanten fremdsprachlichen Textes verbindet man das Angenehme mit dem Nützlichen.

Kann man die Kommunikationsfähigkeit insgesamt durch das Lesen verbessern? Die kontroverse Diskussion dieser Frage kann hier nicht dargestellt werden; ich beschränke mich auf einige Konturen der Problematik. Jedes verstehende Lesen liefert dem Lernenden *comprehensible input*, und insofern sind gewisse Lern- und Übungseffekte vom *pleasure reading* stets zu erwarten (KRASHEN 1984). Allerdings achtet man beim flüssigen Lesen mehr auf den Inhalt als auf die Sprache, übergeht die Verstehenslücken. Der Übungseffekt beschränkt sich daher auf die Bestätigung dessen, was schon bekannt ist, und auf das, was nebenbei und unbewusst mitgelernt werden kann. Andere Fertigungsbereiche wie Hörverstehen und Sprechen verbessern sich beim Lesen kaum, erkennbar scheint die Schreibfertigkeit zu profitieren (HAFIZ, TUDOR 1990). Lesen verbessert vor allem die Lesefähigkeit - und nützt dem Spracherwerb insgesamt nur indirekt.

Beim Leseverstehen steht der Lernende vor ähnlichen Problemen wie beim Hörverstehen - mit drei wichtigen Unterschieden: Die Information ist nicht flüchtig, die Zeichenerkennung ist weniger schwierig und es gibt keine zeitlichen Beschränkungen. Wenn man etwas nicht versteht, kann man die Textstelle beliebig oft wiederholen. Das hat Vor- und Nachteile. Das Lesen ist potenziell die „leichteste“ kommunikative Zieltätigkeit, gewisse Anfangserfolge sind hier schon mit geringen Sprachkenntnissen möglich; Einstufungstests zeigen deutliche Unterschiede in den Grammatikkenntnissen und im Leseverstehen. Weil Lesen allgemein als leicht empfunden wird, akzentuierte Lesekurse rasche Lernerfolge versprechen, fällt nicht auf, dass man sich beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes oft eher ungeschickt und ineffektiv verhält, dass Probleme wie etwa die Bildung privatsprachlicher Lautungen nicht erkannt werden und dass das Ergebnis der Lektüre (also das, was man tatsächlich aus dem Text an Informationsgewinn herausholt) wenig überzeugt.

Eine falsche Hörstrategie widerlegt sich von selber: nach wenigen Sätzen versteht man nichts mehr oder nur noch unverbundene Bruchstücke. Eine falsche Lesestrategie hat den Nachteil, dass sie subjektiv immer noch funktioniert: Das Wort-für-Wort-Lesen (und stille wortweise Mit-Übersetzen) ist zwar ineffektiv und mühsam, aber es ist nicht von vornherein unmöglich; und dass der auf diesem Wege erlangte Informationsgewinn unbefriedigend ist, kommt mangels geeigneter Maßstäbe und Kontrollinstrumente nicht ans Licht: **Man muss einen Text verstanden haben, um zu erkennen, dass man ihn nicht verstanden hat.** Schwierigkeiten beim Textverstehen werden nicht mit einer falschen Lesestrategie und fehlendem Mitdenken in Verbindung gebracht (auch einen deutschen Text, den man auf diese Weise liest, würde man ungenügend verstehen), sondern mit Übersetzungsproblemen und mangelnden Vokabelkenntnissen. Man kann das Textverstehen nicht durch die Schulung von Übersetzungstechniken verbessern, das Gegenteil ist der Fall: Das Textverstehen ist die Voraussetzung für eine gute Übersetzung. Nur einen Text, den man (vorher) verstanden hat, kann man (im zweiten Schritt) dann auch vernünftig übersetzen.

Die Lernkonstellation beim Leseverstehen ist ähnlich wie beim Hörverstehen: Der Lerner konzentriert sich bei der Lektüre eines fremdsprachlichen Textes eher auf die Textoberfläche; das Vorwissen wird nicht aktiviert, es fehlt am Mitdenken, an effektiven Lesestrategien. Ungünstig ist daher alles, was die Fixierung auf die Textoberfläche bestätigt oder verstärkt: Lautes Vorlesen, die Orientierung hin auf einzelne Wörter im Text (*cue words*) oder Wort-für-Wort-Übersetzungen. Jeder Text, der primär oberflächenorientiert erarbeitet wird, ist gleich neu und gleich schwierig, und es dauert ähnlich lange, bis der Text erfasst ist; Fortschritte in der Lesefertigkeit sind auf diesem Wege auch nach längerem Training kaum feststellbar. Bei der Unterrichtsplanung muss man dort ansetzen, wo die größten Defizite liegen. Aus diesem Blickwinkel ist die Aktivierung von *top-down*-Prozessen und Lesestrategien vorrangig, und auch der Zeitfaktor (Flüssigkeit) bleibt ein wichtiger Aspekt zur Beurteilung der Lesekompetenz. Die im Folgenden empfohlene Basismethode enthält vier Lernschritte: Orientierung, Informationsmotiv, Leiselesen, Auswertung.

## Orientierung

Zunächst sollte man sich einen Überblick verschaffen und den unbekanntem Text global einordnen: Mit was für einem Text habe ich es zu tun (Quelle)? Welche Art Information habe ich zu erwarten, was leistet der Text für mich (Textsorte)? Ist der Text potenziell interessant und lesenswert (Thema, Autor)? Wie lang ist der Text und wie ist er gegliedert (Bilder, Überschriften und Unterüberschriften, Einleitung und Zusammenfassung)?

Diese erste Leseorientierung wird durch eine sinnvolle visuelle Aufbereitung des Drucktextes erleichtert. Merkmale eines gut lesbaren Textes wären zum Beispiel: ausreichende Zeichengröße, kurze Zeilen oder Spaltensatz (Blickspanne), Gebrauch einer Serifenschrift (besser als die sachlich-technische Sanserif), Flattersatz (besser lesbar als Blocksatz), genügend Durchschuss, eine klare Gliederung mit nicht zu langen Absätzen, ein übersichtliches Layout, keine Abweichungen in Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Der Sinn des natürlichen Lesens liegt im **Informationsgewinn**; man liest einen Text für praktische Zwecke, zur Unterhaltung oder im weitesten Sinn aus ästhetischen Motiven. Das Lesen kann man daher nur an Texten üben, die aus subjektiver Sicht einen Informationsgewinn erlauben: Sie müssen dem Leser **unbekannt** sein, und er muss sie als **interessant** und **ökologisch valide** empfinden. Dabei dürfen die Texte nicht zu schwierig sein: Wenn der Leser über jedes zweite Wort stolpert, ist flüssiges Lesen unmöglich. Erforderlich ist daher ein Plateautext in authentischem Layout. Um dem Leser eine natürliche Annäherung zu ermöglichen, ist es günstig, wenn mehrere Texte zur Auswahl angeboten werden: Zum einen entsteht dadurch das Motiv, sich zunächst kurz über den Inhalt der Texte zu informieren (was unter künstlichen Rahmenbedingungen oft entfällt); zum anderen verbessert sich die Chance, dass der Leser im Textangebot etwas findet, was ihn persönlich anspricht.

Während der Orientierung greift der Lesende unbewusst auf **Vorwissen** zurück: bei der Auffassung des Themas, bei der Beurteilung, ob der Text ansprechend und lesenswert ist, und bei der Einschätzung, was dieser Text für ihn als Leser leistet. Der nächste Schritt der Lesehandlung wird stark dadurch beeinflusst, ob der Leser die Textsorte richtig aufgefasst hat. Vereinfacht kann man fünf elementare **Textsorten** unterscheiden (siehe schon WERLICH 1976: 39 ff.): Deskription, Narration, Instruktion, Exposition und Argumentation. Diese Text-

sorten wirken wie Schablonen, die die Leseerwartung beeinflussen. Der kompetente Leser weiß, was der Text für ihn leistet, sobald er die Textsorte erkannt hat: Er weiß, ob etwas beschrieben wird (Deskription), ob etwas erzählt oder berichtet wird (Narration), ob der Text zu etwas anleiten will (Instruktion), ob er ein Thema darstellt (Exposition) oder von etwas überzeugen will (Argumentation). Entsprechend stellt man sich auf die Lektüre ein. Zur Orientierung genügt schon ein Blick auf äußerliche Textmerkmale, um zu erkennen, dass man es zum Beispiel mit einer Bedienungsanleitung zu tun hat (Textsorte Instruktion).

## Informationsmotiv und Lesestrategie

Aus naiver Sicht ist Lesen nicht kompliziert: Der Leser vollzieht anhand der Lektüre des Textes schrittweise nach, was der Autor meint; er versteht den Text, indem er für sich den im Text niedergelegten Informationsgehalt ermittelt. Analysiert man das Lesen genauer, so zeigt sich allerdings, dass die Lesehandlung in vielen Fällen nicht als ein passives Nachvollziehen, sondern als ein **aktives Konstruieren** verstanden werden muss: als eine Handlung, die im Ergebnis nicht eine bestimmte Information, sondern eine der Optionen im Kontinuum der möglichen Lesarten des Textes liefert. Wie ist das zu verstehen?

Wie Schaubild 24 zeigt, kann man den Kommunikationsprozess beim Lesen in zwei semiotischen Dreiecke auflösen, jeweils nach der Seite von Autor und Leser hin:

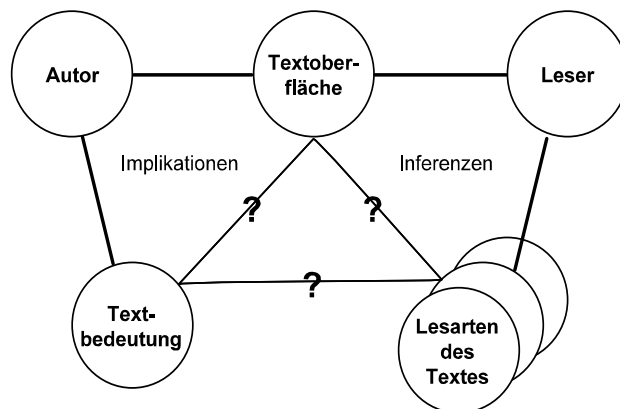


Schaubild 23: Der Kommunikationsprozess beim Schreiben/ Lesen

Jeder Text ist vom Autor her auf bestimmte Ergänzungen des Lesers (**Inferenzen**) angelegt: Er enthält die Information nicht sozusagen rundum vollständig, sondern nur in Andeutungen, mit Lücken und **Implikationen**, in denen sich die Annahmen des Autors über gemeinsames Vorwissen, die Lesekompetenz, die Phantasie und Vorstellungskraft des Lesers spiegeln. Das wesentliche Merkmal literarischer Texte besteht darin, dass sie von ihrer Struktur her offener angelegt sind als pragmatische Texte, dass sie der Vorstellungskraft des Lesers mehr Raum bieten (ISER 1976). Aber selbst technische Handbücher oder Bedienungsanleitungen, die auf höchste Präzision in der Informationsübermittlung zielen, stellen bestimmte Anforderungen an den Leser (die längst nicht jeder erfüllt). Insofern gibt es keinen geschlossen-eindeutigen, leserunabhängigen Text, sondern ein Kontinuum der Offenheit in den Textstrukturen; in diesem Kontinuum rangiert der anspruchsvolle literarische Text in der Nähe des einen Pols und eine allgemeinverständliche Bedienungsanleitung in der Nähe des anderen.

Jede Lesehandlung wird daher durch den Grad der Offenheit des Textes und das Vorwissen des Lesenden (Sachwissen, Sprachwissen, Handlungswissen, Einstellungen) beeinflusst, obendrein durch das Informationsmotiv und die Wahl einer entsprechenden **Lesestrategie**. Schon während der Orientierung entscheidet der Leser (häufig unbewusst), wie und warum er den Text lesen will. Das Ergebnis der Lesehandlung, die subjektive Lesart des Textes, entspricht der Eigenart dieses gerichteten Zugriffs auf den Text; der Leser tritt sozusagen in einen aktiven Dialog mit dem Text ein. Er ist Architekt seiner persönlichen Lesart des Textes. Im Prinzip gilt das für jede Art der Textrezeption - nicht nur für die Lektüre des Schülers, sondern auch für die des Lehrers, sogar für die des Autors. Zwischen der hypothetischen Textbedeutung „an sich“ und dem Kontinuum möglicher Lesarten dieses Textes gibt es keine direkten Verbindungen (was im Schaubild durch die gestrichelten Linien des inneren Dreiecks angedeutet sein soll).

Wenn es zu jedem Text verschiedene Lesarten gibt, heißt das, dass eine Lesart „so gut sei wie die andere“? Die Analyse des Leseakts sagt lediglich, dass verschiedene Lesarten möglich sind, nicht aber, dass mehrere Lesarten wahrscheinlich sind (je offener der Text, desto wahrscheinlicher sind mehrere Lesarten), und nicht, dass alle Lesarten in ihrem Informationsgehalt gleichwertig sind. Die Qualität einer Lesart ist abhängig von der Art des Zugriffs auf den Text, vom Inferenzwissen des Lesenden (wer schon vorher viel über ein Thema weiß, wird einen entsprechenden Text leicht, schnell und mit maximalem Informationsgewinn lesen) und von bestimmten Prozessmerkmalen der Lesehandlung, vor allem vom Informationsmotiv und der Lesestrategie. Bei pragmatischen Texten gibt es ein probates Außenkriterium für die Qualität der Lesart: den Informationszuwachs bzw. Handlungserfolg in der Praxis. (Wenn ich als einziger richtig am gewünschten Ort ankomme, habe allein ich die Wegbeschreibung angemessen verstanden.)

Schon bei der Entscheidung, gerade diesen Text zu lesen, formt sich ein **Informationsmotiv**: Der Leser aktiviert Vorwissen und Erwartungen. Interessant und lesenswert wird ein Text sein, zu dem er einen brauchbaren Zugang hat und von dem er sich einen Informationsgewinn verspricht. Entsprechend entscheidet er sich für eine der folgenden **Lesestrategien**:

- Er überfliegt den Text und nimmt nur die wichtigsten Informationen auf (selektives Lesen/ Globalverstehen, hohes Lesetempo);
- Er liest den Text gründlich und genau, verweilt bei wichtigen Einzelheiten und tritt in einen stillen Dialog mit dem Autor ein (genaues Lesen/ Detailverstehen; mittleres Lesetempo);
- Er liest den Text kreativ und kritisch, führt Ideen weiter, auch über die gegebene Information hinaus, kommentiert und annotiert den Text (kreatives Lesen; langsames Lesetempo).

Jede dieser Lesestrategien ist in spezifischer Weise auf den Inhalt des Textes ausgerichtet; eine oberflächenorientierte Wort-für-Wort-Strategie kommt beim natürlichen Lesen nicht vor. Wenn der Lesetext nicht selbst ausgewählt werden kann, müssen Informationsmotiv und Lesestrategie über die Aufgabenstellung von außen gesetzt werden; auch hier sollte man bestrebt sein, die Außensteuerung abzulösen und nach und nach durch selbstgesteuertes, freies Lesen zu ersetzen.

## Sinnentnahme durch Leiselesen

Lautes Lesen setzt voraus, dass der Text verstanden ist. Das gilt schon für den erstsprachlichen Vortrag, viel mehr noch für das Vorlesen eines fremdsprachlichen Textes: Der Lernende überlastet seine kognitiven Ressourcen, wenn er zugleich auf die Wahrnehmung des Schriftbildes, flüssige Aussprache, angemessene rhetorische Gestaltung, das Aufnehmen der Information und aktives Mitdenken achten soll. Beim lauten Vorlesen konzentriert sich die Aufmerksamkeit fast zwangsläufig auf die Textoberfläche - exakt der Effekt also, den es zu vermeiden gilt. Insofern ist es ein starker methodischer Fehler, wenn man zur Einübung des Leseverstehens einen unbekanntem Text laut vorlesen lässt. Das gestaltende Vorlesen/Vortragen (MÖHLE 1988) ist ähnlich dem Übersetzen eine Sekundärtechnik, die zwingend voraussetzt, dass der Text dem Vortragenden bekannt ist.

Beim leisen Lesen spielt sich die Verarbeitung unsichtbar im Kopf des Lernenden ab: Wie kann man diesen Prozess von außen steuern und beeinflussen, wie kann man vermeiden, dass eine Wort-für-Wort-Lese-strategie gebraucht wird? Solange die Wahl der Lese-strategie noch nicht automatisiert ist, sollten die Lernschritte der hier skizzierten Methode in expliziter Form durchlaufen werden: Das Informationsmotiv sollte explizit genannt werden, der Lesende sollte sich bewusst für eine Lese-strategie entscheiden und er sollte auf ein bestimmtes Ergebnis hinarbeiten (Auswertung!).

Das Leseverhalten kann außerdem durch **Zeitvorgaben** und bestimmte **Arbeitstechniken** (Markierungen während des Lesens) beeinflusst werden. Nur wer flüssig liest, liest effektiv: Insofern ist es keine Schikane, wenn relativ zur gewählten Lese-strategie bestimmte Zeiten gesetzt werden. Markiert werden nicht die unbekanntem Wörter im Text (was die Aufmerksamkeit zu sehr auf die Textoberfläche richten würde), sondern die wichtigen Informationen. Am besten vereinbart man bestimmte Zeichen für „wichtig/neu“, „Zustimmung“, „Ablehnung“ etc. sowie nach Bedarf einige textsortenspezifische Symbole (z.B. zur Kennzeichnung von These, Argument, Beispiel, Folgerung in Argumentationen). Durch die Markierungen kann man die subjektive Lesart in anschaulicher Form präsentieren; das ist wichtig, wenn man die Ergebnisse in der Auswertung im Detail besprechen will.

## Auswertung

Die Auswertung hat zwei Dimensionen, eine inhaltliche und eine sprachliche. Wichtig ist zunächst die inhaltliche Auswertung: Was wusste ich vorher schon über das Thema, was hat sich bei der Lektüre an neuen, interessanten Gesichtspunkten aus meiner Sicht ergeben? Damit ist keine wertende Stellungnahme, sondern eine **subjektive Rekonstruktion** verlangt: Der Lernende soll sich klar werden über seine eigene Lesart des Textes und den subjektiven Ertrag der Lektüre. Er soll die Information zusammenfassen können, die Abfolge der wichtigen Ideen im Text und ihre Beziehungen zueinander verstanden haben. Will man über Einzelheiten sprechen (was natürlich nur dann Sinn macht, wenn eine entsprechende Lese-strategie gewählt wurde), so hilft eine geeignete Markierungstechnik und die Nummerierung der Zeilen. Die einfachste Form der inhaltlichen Auswertung liegt in einer weiterführenden Aktivität: Ausführung einer im Text beschriebenen Handlung, ein Leserbrief zu der im Text vertretenen Meinung, ein Gespräch über den Inhalt des Textes mit jemandem, der diese Information benötigt (*jigsaw-reading*).

Weniger empfehlenswert sind die üblichen Verstehenstests, etwa in Form von Mehrfachwahlaufgaben, wie sie häufig in den Lehrbüchern zu finden sind. Solche Aufgaben können meistens durch oberflächenorientierte Vergleichsoperationen gelöst werden; sie lassen kaum Rückschlüsse auf das Sinnverstehen zu. Inhaltsbezogen kann man die Lektüre nur auswerten, wenn zwei Voraussetzungen gegeben sind: Es muss überhaupt so etwas wie eine subjektive Lesart entstanden sein, und es muss das Prinzip gelten, dass jede gefundene Lesart möglich ist und ernstgenommen wird.

Es klingt paradox: Wie kann man etwas lesen, ohne dass eine subjektive Lesart entsteht? Werden fremdsprachliche Texte in typischer „Schulmanier“ erarbeitet (lautes Vorlesen, Unterbrechungen für unbekannte Wörter und Strukturen, eingestreute Übersetzungen schwieriger Textstellen, Überprüfung des Textverstehens durch *true-false*-Aufgaben), liegt die Gefahr nahe, dass man sich fast ohne Informationsgewinn von Wort zu Wort und Satz zu Satz „voranhangelt“. Auf diese Weise kommt es schnell zum Überlauf der Gedächtnisspeicher: Es entsteht kein kohärenter Ideenfluss, die Information „kommt nicht rüber“ - ähnlich wie bei der Lektüre eines schwierigen Fachtextes in der Erstsprache, bei dem wir uns inhaltlich nicht auskennen. Man hat dann zwar den Text gelesen, glaubt auch, ihn irgendwie verstanden zu haben, ist jedoch nicht in der Lage, die Information subjektiv zu rekonstruieren.

Eine brauchbare Lesart des Textes kann nur entstehen, wenn man sich beim Lesen mit dem Inhalt des Textes denkend auseinandersetzt (**Tiefenverarbeitung**). Viele Lehrkräfte reagieren ratlos und frustriert, wenn die Lektüre kaum Reaktionen auslöst. Häufig hat das weniger mit Verweigerung, Desinteresse, intellektuellen Defiziten zu tun als damit, dass die Lektüre, unbemerkt von Lehrendem und Lernenden, keine brauchbare Lesart des Textes, daher auch keinen Informationszuwachs und keine innere Beteiligung hervorgebracht hat. Die tiefere Ursache des Problems ist eine falsche Lesetechnik als Folge eines falschen Lernarrangements.

Vielen Schüलगenerationen ist mit der Suche nach der „richtigen“ Lesart eines Textes der Spaß am Lesen verdorben worden. Die früher übliche „gelenkte Entdeckungsprozedur“ auf die Lehrer-Lesart hin sollte in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht mehr vorkommen. Jede authentische Lesart eines Textes ist ernstzunehmen, da der Informationsgewinn, den man aus der Lektüre eines Textes ziehen kann, zunächst immer etwas Subjektives ist. Gerade die unvoreingenommene Sichtung und der Vergleich dieser verschiedenen Lesarten kann zu interessanten Erkenntnissen führen (Einstieg über subjektive Anschauungsbilder, sinnliche Vorstellungen ...) - wobei man nicht zögern sollte, in solchen Gesprächen auch mal den Rückgriff auf die Erstsprache zuzulassen.

Das Sprechen über verschiedene Lesarten eines Textes ist schwierig, weil es stets auch einiges an **Selbstoffenbarung** impliziert: Der Lerner fragt sich, ob er sich in solchen Gesprächen mit seiner Lesart „vorwagen“ kann, ohne Abwertungen der eigenen Person befürchten zu müssen. Anspruchsvolle Gesprächsverläufe sind daher nur in einer harmonischen Lernkonstellation zu erwarten, in der ein offener, ungeschützter Ideenaustausch möglich ist - und sie verlangen Toleranz und pädagogisches Geschick von Seiten des Lehrenden. Leichter zu handhaben sind pragmatische *follow-up*-Aktivitäten, wie sie oben beschrieben wurden.

Eine sprachbezogene Auswertung ist nur erforderlich, wenn man gezielt an sprachlichen Merkmalen des Textes arbeiten will, etwa den Blick für die verschiedenen Textsorten schärfen möchte. Ob man Kohäsionsmerkmale und textgrammatische Strukturen bewusstmachen sollte, wage ich zu bezweifeln - exakteres Wissen dieser Art ist eher für das Schreiben wich-

tig. Auch vorkommunikative Formen der Sprachanalyse haben hier keinen Platz: Wer einen authentischen Lesetext als Steinbruch für Wortschatz-, Grammatik- oder Übersetzungsübungen missbraucht, darf sich nicht wundern, wenn seine Lerngruppe „an der Oberfläche klebt“, keine Flüssigkeit erlangt und rasch die Lust am Lesen verliert.

So weit zu einer Kurzdarstellung der Basismethode zur Förderung des Leseverstehens. Es gibt kaum einen Problembereich in der Fremdsprachendidaktik, der breiter und tiefergehend erforscht ist als das Leseverstehen, zumal in der Variante, in der es um das Verstehen literarischer Texte geht. Dieser Themenbereich konnte hier nur gestreift werden; zur weiteren Information verweise ich in Auswahl auf WHITE 1980, GRELLET 1981, ENGELKAMP 1984, WOLFF 1985, STIEFENHÖFER 1986, WESTHOFF 1987, SCHIER 1990, GRABE 1991.

Liefert die Basismethode den „roten Faden“ für die Planung entsprechender Lernarrangements, so gibt es aufbauend zahlreiche Übungsideen zur Ergänzung und Verbesserung bestimmter Lernschritte (etwa VIELAU 1981, STIEFENHÖFER 1986, WESTHOFF 1987). Wichtig zur Förderung der *top-down*-Verarbeitung sind zum Beispiel Übungen zur Aktivierung des Vorwissens (Bilder, Assoziogramme, kleine Forschungsaufträge ...) und textbezogene Antizipationsübungen (Versprachlichung der Leseerwartung auf Basis von Teilm Informationen): Hierzu kann man Textteile (Anfang, Mitte, Ende) weglassen, den Text zerschneiden und zur Lektüre in der Lerngruppe aufteilen, von Überschriften oder Unterüberschriften ausgehend auf den Inhalt schließen lassen, einen ungegliedert präsentierten Text gliedern lassen, die verstellte Reihenfolge der Abschnitte wiederherstellen ...

Viele Lerner haben Schwierigkeiten zu entscheiden, welche der Informationen im Text wichtig und unwichtig sind. Obwohl diese Entscheidung sehr von der subjektiven Lesart abhängt, kann es nützlich sein, hier auch mit formaleren Instrumenten (Umstellungs- und Weglassprobe, Reduktionsübungen, Erstellung von Zusammenfassungen etc.) zu arbeiten.

Als Einstieg in die Textanalyse eignet sich gut eine **graphische Veranschaulichung** der Textstruktur (VIELAU 1981): Die Struktur einer Argumentation lässt sich verbal schwierig darstellen; ein einfaches Tafelbild, das den Gang der Argumentation veranschaulicht, erleichtert hier vieles. Für jede der Textsorten lassen sich einfache graphische Grundmuster finden (hierarchische Gliederung für die Exposition, Zeitachse für die Narration, dialektische Gliederung für die Argumentation etc.), die dem Leser helfen, abstrakte Textstrukturen besser zu durchschauen. Viele Detailprobleme im Verstehen des fremdsprachlichen Textes, im Auffassen und Gewichten der einzelnen Informationen erledigen sich durch eine graphische Aufbereitung der Textstruktur in Form eines „Ideen-Skeletts“ fast von selber. Auch die subjektiven Lesarten lassen sich im Rahmen eines solchen Ideen-Skeletts besser lokalisieren und nachvollziehen.

Jedenfalls sollte man auf die eine oder andere Art sicher sein, dass sich eine kohärente Lesart gebildet hat, bevor man Sekundärtechniken wie Übersetzen oder gestaltendes Vortragen praktiziert. Eine gute Übersetzung sucht die äquivalente Bedeutung nicht auf Wort- oder Satzebene, sondern auf textueller Ebene; auch die Übertragung soll wieder einen in sich kohärenten und schlüssigen Zieltext ergeben. Die Probe ist einfach: Einer guten Übersetzung merkt man ihre Herkunft nicht an; am besten beurteilt das jemand, der den Ausgangstext nicht kennt. Insofern ist eine ausführliche „freie“ Zusammenfassung auf der Grundlage einer verstandenen (veranschaulichten?) Textstruktur eine optimale Vorübung für die genaue (Her-)Übersetzung.

Ähnliches gilt im Prinzip für den Lesevortrag. Der Vortragende kann sinnvoll nur die Information transportieren, die er selber verstanden hat. Am besten überprüft man das unter realistischen Vortragsbedingungen: Die Zuhörer dürfen den Text, der ihnen vorgetragen wird, nicht kennen und natürlich auch nicht mitlesen (MÖHLE 1988); das Textverstehen sollte anschließend überprüft werden.

Übungen zum Leseverstehen können und sollen den Fremdsprachenunterricht von Anfang an begleiten; es gibt keine einfachere und wirkungsvollere Methode, die Fremdsprache außerhalb ihres Kulturkreises zu praktizieren. Lesen soll Spaß machen und subjektiv als Bereicherung empfunden werden; als Pflichtaufgabe ist es eher kontraproduktiv. Wichtig ist die Anpassung des Textes an die Lernaltersprache (lieber zu leicht als zu schwer), ein breites Textangebot für verschiedene Interessen (Textarchiv) und die Ermutigung zum flüssigen, natürlichen Lesen - alles andere folgt dann fast von alleine. Für weiter Fortgeschrittene wird man die Textschwierigkeit anheben und komplexere Textarten (Fachtexte, literarische Texte) einbeziehen; wichtig ist der variable Einsatz verschiedener Lesestrategien und deren ständige Verfeinerung und Fortentwicklung (zum Beispiel Informations- und Suchstrategien, Techniken des schnellen Lesens).

#### 4.3.4 Schreiben

Das Thema „Schreiben“ hat zahlreiche Aspekte. Im Fremdsprachenunterricht schreibt man, um Neues besser aufnehmen und behalten zu können (Schreiben als Lernhilfe und Arbeitstechnik), um das Schriftbild der fremden Sprache flüssig und richtig zu beherrschen (Schreibmotorik, Rechtschreibung), um einfache Gebrauchstexte auf angemessene und wirkungsvolle Art in der Fremdsprache abfassen zu lernen (kommunikatives Schreiben), um erworbene Kenntnisse nachzuweisen (Schreiben als Lernkontrolle). Im Folgenden geht es besonders um das **kommunikative Schreiben**.

Schreiben ist eine bei Lehrenden und Lernenden eher unbeliebte Tätigkeit. Es geht langsam voran und ist vom Handlungsablauf her wenig unterhaltsam. Die Ergebnisse sind oft trostlos: Der Ergebnistext ist ideenarm, inhaltlich wirr, voller Fehler und von der Optik her eine Zumutung. Beim Schreiben kann man sich an Problemen nicht „vorbeimogeln“, jedes individuelle Nichtwissen, jede Ungenauigkeit wird im Ergebnistext sichtbar. Schlechte Resultate wiederum sind der Motivation nicht förderlich, der nächste Text geht noch schwerer von der Hand als der vorige. Obendrein wird die mündliche Kommunikationsfähigkeit als wichtiger eingestuft, unter dem andauernden Einfluss des „Primats der mündlichen Fertigkeiten“ auch von vielen Lehrenden (vgl. schon BURGSCHEMIDT 1975: 121 f.). Entsprechend fehlen sinnvoll angelegte Schreibübungen in vielen Lehrbüchern. Aus Lehrersicht kommt noch hinzu, dass das Schreiben viel Unterrichtszeit kostet und die Nachbereitung schon deshalb entfällt, weil regelmäßige individuelle Korrekturen viel zu aufwendig wären.

Das Schreiben fristet im kommunikativen Fremdsprachenunterricht daher oft ein Schattendasein. Auch die methodischen Vorstellungen waren lange eher einfach gestrickt: Sterile und wirklichkeitsfremde Schreibaufgaben werden individuell bearbeitet (aus Zeitgründen als Hausaufgabe), die Ergebnisse nur stichprobenartig korrigiert. Für BURGSCHEMIDT (1975) geht der methodische Weg vom Abschreiben über das Diktat zum „freien Schreiben“ (108 f.),

wobei von „gelenkten Formen“ ausgehend nach und nach freiere Formen anzustreben seien (121). Dabei ist kaum an eigenständige Produktion gedacht, sondern getreu dem audiolingualen Lernmodell an die oberflächenorientierte Nachahmung/Reproduktion vorgegebener Muster mit schrittweisem Aufbau des Textes vom Teil zum Ganzen hin: Verbindung vorgegebener Einzelwörter und Wortgruppen zu Sätzen, dann von (Teil-) Sätzen zu (Teil-)Texten, dann von Textteilen oder einem Textskelett zum Text (vgl. 186 ff.). Ketznerisch könnte man sagen: Das Schreiben eines Textes wird als verlängerte Satzbildung aufgefasst, die eigentlichen Probleme des kommunikativen Schreibens, die intentionalen und pragmatischen Aspekte dieser Kommunikationsform, bleiben von vornherein ausgeblendet. Ähnlich geht die Übungsfolge beim Schreiben für BLIESENER (1989) von „Einzelsätzen“ über „Satzgruppen“ hin zu „Texten mittlerer Länge“ (206). Gemeinsam ist diesen Zugängen, dass man sich eher am Produkt als am Prozess orientiert, eher das gewünschte Ergebnis ins Auge fasst („Die Länge der Texte sollte wegen der notwendigen Kontrolle 500 Wörter nicht überschreiten.“ BLIESENER 1989: 206) als die prozessualen Merkmale der Handlung, die dieses Ergebnis hervorbringen soll.

Wenn das Schreiben als Reproduktion vorgegebener Mustertexte geübt wird, so ist jeder Schreiben Anlass aus der Sicht des Lernenden gleich neu und gleich schwer: Wie und wo soll auf diese Weise ein Lernfortschritt entstehen? Ist Schreiben mehr als das lineare Verknüpfen von Wörtern zu Sätzen, Sätzen zu Absätzen und Absätzen zu Texten? Ist die Länge des produzierten Textes ein Qualitätsmerkmal? Warum ist Schreiben auch für Sprachgeübte oft schwierig? Wie lernt man, besser, flüssiger und rhetorisch wirkungsvoller zu schreiben?

Neue Anforderungen und Impulse für die Schreibmethodik kamen aus der Berufswelt, aus der Wissenschaft, auch aus der EDV-Technik. Als Folge des allgegenwärtigen Abbaus der Schreibkultur haben viele Menschen schon in ihrer Erstsprache Probleme, den schriftsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt zu genügen. Deutsche Universitäten planen Kurse, in denen Studenten lernen, wie man Seminararbeiten schreibt; in den USA gibt es reguläre Studiengänge im *professional writing*. In der Didaktik rückt das Thema in den Vordergrund, sowohl als Gegenstand empirischer (KRINGS 1992) wie theoretischer Forschung (WOLFF 1992b). In neueren Lehrbüchern und Spezialpublikationen (DEAN 1988) finden sich interessante Übungsansätze. Impulse kommen auch aus der breiteren Anwendung von EDV-Textverarbeitungsprogrammen: Viele Menschen haben über den Einsatz solcher Programme für sich einen neuen, motivierenden Zugang zum Schreiben entdeckt. Für den Fremdsprachenunterricht liegt hier, nicht zuletzt in methodischer Sicht, ein weites Feld noch wenig genutzter Möglichkeiten (BÖRNER 1992b, VIELAU 1992).

Die empirische Erforschung des Schreibprozesses liefert nur erste Anhaltspunkte: Die Versuchsgruppen sind meist klein und wenig repräsentativ; es gibt Probleme bei der experimentellen Kontrolle der Einflussfaktoren und bei der Auswahl der Forschungsinstrumente - und entsprechend eine hohe Varianz der Ergebnisse. Die Resultate decken sich weitgehend mit dem, was erfahrene Fremdsprachenlehrer aus ihrem Unterricht berichten: Das Schreiben in der Fremdsprache geht langsam voran, der überwiegende Zeitanteil der Schreibtätigkeit besteht aus Pausen; die Erstsprache spielt eine wichtige Rolle; besondere Probleme gibt es bei der Wortfindung und Lexikosemantik; und allgemein fehlt es an praktikablen Schreibstrategien. Meistens wird kaum zwischen Planung und Planrealisierung getrennt, es überwiegt das assoziative „Drauflosformulieren“.

Aus kognitionspsychologischer Sicht ist das kommunikative Schreiben ähnlich wie das Sprechen eine intentionale Handlung, die dem Ausgleich von Informationsdefiziten zwischen den Kommunikationspartnern dient. Während das Sprechen gleichzeitige Präsenz und räumliche Nähe verlangt, ist für das geschriebene Wort **Distanz** charakteristisch (KOCH 1992): Die Kommunikationspartner haben keinen direkten Kontakt und entsprechend gibt es keine komplementären Informationskanäle (Betonung, Mimik, Gestik, Körpersprache). Die gewünschte Information muss rein sprachlich übermittelt werden, in fertiger Endfassung. Da man Missverständnisse nicht durch Rückfragen klären und unbeabsichtigte Wirkungen nur schwer korrigieren kann, muss ein geschriebener Text von vornherein gut geplant und vollständig sein: Er muss die möglichen Fragen, Einwände und Verstehensprobleme des impliziten (unbekannten?) Lesers schon in den eigenen Formulierungen vorwegnehmen, um optimal wirksam zu sein. Außerdem spielt der Selbstoffenbarungsaspekt beim Schreiben eine wichtige Rolle: *Nolens volens* präsentiert sich der Schreiber in jedem seiner Text - im positiven wie im negativen Sinn.

Aus Merkmalen dieser Art folgt, dass die Anforderungen an die inhaltliche Planung, an Formulierung und psychomotorische Realisierung bei einem geschriebenen Text deutlich höher sind als bei gesprochener Sprache. Die Möglichkeiten zur Improvisation, die der *oral code* im informellen Gespräch bietet, gibt es ähnlich in der Schriftsprache nicht: Die Kommunikation orientiert sich an den standardsprachlichen Konventionen; was Richtigkeit, Angemessenheit und Expressivität der Formulierungen, nicht zuletzt auch die optische Gestaltung des Textes angeht, gelten strengere Maßstäbe.

Jedem, der öfter schreibt, sind solche Anforderungen geläufig. Das Schreiben verläuft daher langsamer und mit mehr Denkpausen als jede andere Kommunikationsform. Während er an seinem Bleistift knabbert, pendelt der Schreiber gedanklich zwischen inhaltlichen Planungsprozessen auf verschiedenen Ebenen, er ringt um Worte und die passende Formulierung, stolpert über Probleme der Rechtschreibung und Textgestaltung, überdenkt mögliche Wirkungen. Während man schreibt, muss man simultan viele Teiltätigkeiten ausüben und koordinieren. Jede dieser Teiltätigkeiten wird überwacht und gesteuert durch Monitorprozesse: Für die meisten Menschen ist das Schreiben eine hochgradig bewusste Handlung - was der Flüssigkeit nicht eben förderlich ist. Obendrein spielt die Erstsprache sowohl beim Planen wie beim Formulieren eine große Rolle. Der ungeübte Schreiber denkt auf Deutsch und sucht dann, eng gebunden an die gefundene Formulierung, eine passende Übersetzung in die Fremdsprache. Da für eine flüssige Übersetzung alle Voraussetzungen fehlen, muss das zweisprachige Wörterbuch helfen. Bei keiner anderen Zieltätigkeit wird das Wörterbuch so intensiv gebraucht wie beim Schreiben (vgl. auch KRINGS 1992: 63 f.). Aus methodischer Sicht führt es jedoch in eine Sackgasse, wenn man das Schreiben als Hinübersetzung begreift oder in entsprechenden Formen übt: Flüssiges Schreiben wäre auf diese Weise erst am Ende eines langen Lernwegs denkbar; man würde voraussetzen, dass der Lerner in der Erstsprache kompetent schreiben kann und dass die erstsprachlichen Schreibrezepte direkt in die Fremdsprache übernommen werden können.

Wortfindungsprobleme, der hohe Anteil lexikosemantischer Fehler und die zahlreichen L1-Interferenzen im Output sollten daher kein Anlass sein, das Vokabellernen oder Übersetzen zu intensivieren. Zunächst wären die **Schreibstrategien** zu überdenken. Vielfach wird ungeplant „drauflosformuliert“: Beim Versuch, auf direktem Wege schlüssige Endformulierungen zu finden, kommt es wegen der vielfältigen Anforderungen rasch zu einer Überlas-

tung der kognitiven Ressourcen. Während der Lerner vorrangig mit der inhaltlichen Planung und logischen Gedankenfolge ringt, leiden Formulierung, Rechtschreibung oder Gestaltung: Fixiert auf bestimmte erstsprachliche Formulierungen macht er in der Zielsprache wieder Fehler, die er im normalen flüssigen Sprachgebrauch längst überwunden hat. Solange die Aufmerksamkeit auf die Textoberfläche und lokale Wortfindungs- und Formulierungsprobleme gerichtet ist, kann schwerlich ein kohärenter und rhetorisch wirksamer Text entstehen.

Zur Verbesserung der Schreibstrategien muss der komplexe Prozess des kommunikativen Schreibens daher zunächst in einzelne, überschaubare Operationen und **Arbeitsschritte** aufgeteilt werden. Ein Schriftsteller ist vielleicht in der Lage, in einem einzigen, ganzheitlichen Zugriff einen komplexen Text ohne Vorlagen in druckreifer Endfassung zu schreiben; weniger geübten Menschen ist ein strukturiertes, schrittweises Vorgehen zu empfehlen. Im Anfang kann man dabei gut in Kleingruppen arbeiten: Zum einen werden dadurch Lasten und Verantwortung verteilt, was die Aufgabe emotional erleichtert (Selbstdarstellung), zum anderen zwingt es zu einem expliziten, methodisch reflektierten Vorgehen, wenn man die Lernschritte in der Gruppe begründen muss.

Auch beim Schreiben gilt das Grundprinzip der kommunikativen Methode, dass die Globalplanung Vorrang vor der Lokalplanung hat. Die Arbeitsrichtung geht „von oben nach unten“, von der Idee zum Text. Man beginnt erst zu schreiben, wenn das Konzept des Textes steht; je geringer die Schreibkompetenz, desto detaillierter und besser geordnet muss dieses Konzept sein. Um das spontane Übergewicht lokaler Planungsprozesse abzubauen, kann es für Schreibungewohnte sinnvoll sein, beim Formulieren mit fertigen Textbausteinen zu arbeiten und bewusst auf den Gebrauch eines zweisprachigen Wörterbuchs zu verzichten. Man zwingt sich auf diese Weise, flüssiger und flexibler zu formulieren und mehr mit Enkodierungsstrategien (Umwegformulierungen etc.) zu arbeiten.

Vor allem setzt das kommunikative Schreiben eine **sinnvolle Aufgabenstellung** voraus. Sterile Aufgaben im Sinne des „Besinnungsaufsatzes“ früherer Zeiten können nur sterile Lösungen hervorbringen; gut geplante, pragmatisch stimmige Schreibanlässe, die ohne Hilfsmittel innerhalb der Lernaltersprache zu bearbeiten sind, erlauben interessante und produktive Lernprozesse. Die im Folgenden skizzierte Basismethode umfasst fünf Schritte: Orientierung, Planung, Entwurf, Revision und Auswertung.

## **Orientierung**

Im ersten Schritt wäre zu klären, für wen man schreibt (Adressat bekannt/ unbekannt?) und was man mit dem Text beim Leser erreichen will (Handlungsabsicht). Hieraus ergibt sich, wie das Thema einzugrenzen ist, was der Adressat vermutlich vorher weiß (was vom Schreiber impliziert werden kann) und welche Aspekte des Themas neu und mitteilenswert sind (Informationsdefizit).

Für jede Handlungsabsicht beim Schreiben gibt es bestimmte (häufig auch sprachübergreifende) **Schreibrezepte**, über die Schreibende und Lesende als Teil ihres Weltwissens verfügen; diese Schreibrezepte wirken wie Schablonen oder Baupläne beim Schreiben. Wenn ich jemandem mitteilen will, wie er als Konferenzteilnehmer in einer fremden Stadt zu einem bestimmten Ort gelangen kann, bediene ich mich eines Schreibrezepts, das auf der Textsorte „Instruktion“ beruht - ohne dass der Rückgriff auf diese Textschablone notwendigerweise bewusst

erfolgt. Ich benenne einen Startpunkt, schlage vor, bestimmte Dinge in einer bestimmten Abfolge zu tun, lenke die Aufmerksamkeit auf markante Orientierungshilfen am Weg, bezeichne das Ziel - und lasse alles weg, was den Leser stören, verwirren oder ablenken könnte (zum Beispiel Exkurse zur Architektur und Stadtgeschichte). Ich konzentriere mich ganz auf das, was zum Abbau des Informationsdefizits und zur Realisierung der Handlungsabsicht erforderlich ist - und entspreche damit einer komplementären Erwartung des Lesers.

Jedem Text liegt ein solches Handlungsrezept zugrunde, auf das Leser und Schreiber bewusst oder unbewusst Bezug nehmen. Das Rezept definiert die **Textsorte** und damit die Struktur des Textes; beim Schreibtraining muss es klar sein, bevor mit dem Schreiben begonnen wird. Jeder Text hat außerdem eine bestimmte **Reliefstruktur**, er enthält Vordergrund- und Hintergrundinformationen, eher Wichtiges im Sinne der Handlungsabsicht und eher Unwichtiges. Wer dem Leser nicht die Zeit stehlen und ihn mit unwichtigen Details langweilen will, wird sich hier im Beispiel auf die Vordergrundinformation beschränken, die zum Ausgleich des Informationsdefizits erforderlich ist, und dem Text eine übersichtliche und gut lesbare Form geben. Eine präzise und übersichtliche Wegbeschreibung in wenigen Zeilen wird dem Leser gefallen - während eine langatmige „Stadtbeschreibung“ auf mehreren Seiten als Zumutung an Geduld und Spürsinn empfunden würde. Insofern ist es methodisch verfehlt, den Schreiber im Vorfeld schematisch auf eine bestimmte Mindestwortzahl festzulegen; faktisch sind solche Vorgaben eher geeignet, das Entstehen präziser, kommunikativ wirkungsvoller Texte zu verhindern.

Entsprechend enthält die Aufgabenstellung den Schreibanlass (mit Bezeichnung des Informationsdefizits), die Textsorte (mit Hilfen zum Schreibrezept), Adressat und Handlungsziel (mit Hilfen zum Textrelief) sowie Hinweise zur Gestaltung des Textes.

## Planung des Textes

Im nächsten Arbeitsschritt wird der Aufbau des Textes geplant: Der Gliederungsrahmen wird festgelegt, mitteilenswerte Informationen werden gesammelt, geordnet und gewichtet, Einleitung und Schluss konzipiert, die äußere Form und Gestaltung des Textes überdacht.

Mit der Wahl einer bestimmten Textsorte liegt auch der Gliederungsrahmen fest. Die Lerngruppe sollte die verschiedenen Gliederungstechniken kennen und zum Beispiel zwischen linearen (Narration, Instruktion), räumlichen (Deskription), hierarchischen (Exposition) und dialektischen Gliederungen (Argumentation) unterscheiden. Außerdem sollten wichtige Varianten einer Textsorte, also zum Beispiel die Unterschiede zwischen „Erzählung“ und „Bericht“ (Narration), bekannt sein.

Bevor man in die inhaltliche Feinplanung eintritt, wird man sich in schreibungsgewohnten Lerngruppen anhand einiger **Modelltexte** die Struktur des betreffenden Schreibrezepts erarbeiten. Dabei reicht es völlig, wenn man die wichtigsten inhaltlichen Merkmale des Rezepts versteht und umgangssprachlich beschreibt. Auf Basis dieser Merkmale plant man dann die eigene Gliederung. Ein typischer Werbebrief zum Beispiel

- beginnt mit einem „Aufhänger“, der das Interesse des Lesers wecken soll;
- bringt die Basisinformation über das Produkt;
- hebt Vorzüge aus der Sicht des Kunden hervor und lässt Wünsche entstehen;

- schließt mit einer Handlungsaufforderung und dem Hinweis, dass eine so günstige Gelegenheit nie wieder kommt ...

Textrezepte, die man in dieser Weise aus Modelltexten ableitet, müssen nicht sklavisch eingehalten werden; man hat einigen Spielraum, solche Rezepte zu retuschieren oder kreativ zu verändern. Allerdings sollte man beachten, dass die Erwartungen des Lesers durch ähnliches Rezeptwissen gesteuert werden. Darum ist es im Anfang sinnvoll, sich bei der Textplanung enger an ein funktionierendes Schreibrezept anzulehnen. Wichtig ist das besonders bei formellen Textarten (Bewerbungsschreiben, Bericht, Protokoll etc.), weil hier der Schreiber auch danach beurteilt wird, ob er bestimmte Formen beachtet.

Liegen die Sinnabschnitte fest, so sammelt man in Stichwörtern die wichtigsten Ideen, die den roten Faden des Textes bilden sollen, und formuliert gegebenenfalls schon einige **Textinseln**; hierzu kann man auch auf die Mustertexte zurückgreifen oder, wenn man mit einem Computer arbeitet, auf fertige Textbausteine. Wenn bei der Aufgabenstellung beachtet wird, dass der Schreib Anlass im Rahmen der Lerner Sprache bearbeitet werden kann, so ist für diesen Lernschritt ein Wörterbuch weder erforderlich noch sinnvoll. Gerade weil der vermeintlich bequemere Weg fehlt, ist man zum Gebrauch flexibler Enkodierungsstrategien gezwungen („*Kann ich diesen Gedanken nicht einfacher/ kürzer/ anders ausdrücken?*“).

Oft wird es bei diesem Arbeitsschritt erforderlich sein, die Abfolge der Ideen umzustellen, noch etwas einzuschieben oder zu verändern: Nur wenigen Menschen gelingt es, auf Anhieb einen kohärenten, gut durchdachten Plan des Textes zu erzeugen. Der Text soll ja nicht nur vollständig und folgerichtig sein, sondern die Information im Blick auf Leser und Handlungsabsicht **gewichten** (Textrelief): also nicht mit bekannten Informationen langweilen, das Informationsdefizit in den Mittelpunkt stellen, mögliche Verstehensprobleme und Einwände des Lesers vorwegnehmen.

Beim Schreiben der Gliederung sollte man daher einen breiten Rand und viel Raum für Ergänzungen lassen; man kann mit verschiedenen Farben und Nummerierungen arbeiten, um den Entwurf zu organisieren, oder mit Schere und Klebstoff. Eine exzellente Hilfe, zumal für längere Texte mit komplexer Struktur, bieten EDV-Textverarbeitungsprogramme mit ihrer **Gliederungsfunktion** (*outliner*). Alle Gliederungsoperationen sind damit rasch zu bewältigen, und man behält, ohne Beschränkung beim Umfang der Ideensammlung, jederzeit einen optimalen Überblick über den logischen Aufbau des Textes.

Die Form der Gliederung repräsentiert nicht nur die innere Struktur des Textes, sondern bestimmt auch die äußere Form und Gestaltung: Jedem Sinnabschnitt entspricht nachher ein Formulierungsabschnitt, einer hierarchischen Gliederung zum Beispiel nachher die Einteilung des Textes in Einleitung, Hauptkapitel, Unterkapitel und Absätze, Schluss. Erst wenn auf diese Weise ein kohärenter und subjektiv zufriedenstellender Gedankengang gefunden ist, der logische Plan des Textes „steht“, beginnt der nächste Arbeitsabschnitt: die Formulierung eines Textentwurfs.

## Entwurf

Den ersten Entwurf des Textes schreibt man, gestützt auf die Gliederung als Handlungsgeländer, unter Ausnutzung der Stichwörter und Textinseln, die man dort vorfindet, möglichst zügig und flüssig, ohne den Anspruch, hier schon die endgültige Formulierung zu treffen.

Dabei gilt die volle Aufmerksamkeit der Lokalplanung des Textes, der Wortfindung und Formulierung unter Berücksichtigung einer angemessenen Sprachebene, der Kohäsion des Textes und der korrekten Realisierung (Rechtschreibung etc.). Wenn möglich, sollte man auch hier auf den Gebrauch des zweisprachigen Wörterbuchs verzichten. Zu Übungszwecken kann es sinnvoll sein, bei diesem Arbeitsschritt mit Zeitbegrenzungen zu arbeiten, um Übersetzungsstrategien und endloses Brüten über einzelnen Formulierungen zu unterbinden.

Bei einer sehr ausführlichen, stark mit Textinseln angereicherten Gliederung, wie ich sie besonders für schreibungsgewohnte Lerngruppen empfehlen würde, reduziert sich das Schreiben des Entwurfs fast schon auf eine Art **Montagetechnik**; im Vordergrund steht mehr das Problem der Verbindungen und Übergänge, weniger die Planung der Formulierungen im eigentlichen Sinn. Außerdem hilft es beim Schreiben des Entwurfs, wenn man öfter Pausen für kleine **Leseschleifen** einlegt, um so ein Gefühl für den Sprachfluss des Textes und die Kohäsion der Formulierungen zu finden.

## Revision und Endformulierung

Für die prozessorientierte Schreibmethodik ist eine bewusste, auch zeitlich klar abgesetzte Unterscheidung von Entwurf und Reinschrift wichtig - trotz der praktischen und motivationalen Probleme, die das mit sich bringt. Ohne entsprechende Anleitung entfällt dieser Arbeitsschritt oft gerade bei ungeübten Schreibern. Man ist zu bequem und ungeduldig, den Text „nun noch einmal ...“ durchzugehen und womöglich ganz oder in Teilen auf die endgültige Form zu bringen. Nützlich unter motivationalen Gesichtspunkten ist hier der Einsatz einer EDV-Textverarbeitung; man spart viel Zeit und mechanische Schreibarbeit, und die Endfassung erhält automatisch ein sauberes Erscheinungsbild, dem man die verschiedenen Korrekturphasen nicht ansieht. Fast möchte man sagen, dass das prozessorientierte Schreiben erst dort beginnt, wo der Computer eingesetzt wird und so die subjektive Bereitschaft zum „Spiel mit den Formulierungen“ wächst.

Zur Revision des Textes versetzt man sich zunächst in die Rolle des gedachten Lesers und überprüft, ob der Inhalt des Textes **relevant** (Informationsdefizit), **ökonomisch** (der kürzere Text ist in der Regel der bessere), **klar gegliedert** (Absätze) und **folgerichtig** aufgebaut ist. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei dem Textrelief gelten: Ist die wichtige Information tatsächlich im Vordergrund, tritt Nebensächliches auch quantitativ in den Hintergrund? Meistens ist es erforderlich, in diesem Arbeitsschritt zu lang geratene irrelevante Textteile zu kürzen oder auch ganz wegzustreichen.

Im zweiten Schritt überprüft man noch einmal Sprache und Ausdruck; bei der Arbeit mit einem Computer kann man hier Prüfprogramme für Rechtschreibung und Grammatik ablaufen lassen und letzte sprachliche Korrekturen anbringen.

Im dritten Schritt befasst man sich mit der äußeren Form und der ästhetischen Gestaltung des Textes. Jeder kommunikative Text erhält, sofern technisch möglich, ein authentisches Layout. Übt man das Schreiben eines Bewerbungsbriefs, so wird der Text auf eine Form gebracht, wie man sie direkt dem betreffenden Arbeitgeber vorlegen könnte. Viele Menschen finden über den Umweg einer ästhetischen Gestaltung des Textes, des Nachdenkens über Schrifttypen, Graphik und Layout zu einer neuen Einstellung zum Schreiben. Auch hierbei leistet der Computer gute Dienste.

## Auswertung

Die Ergebnisse einer Schreibübung werden gesammelt und ausgestellt (Wandzeitung). Wenn ein Schreibenanlass in Kleingruppen bearbeitet wird - was der Individualarbeit im Anfang vorzuziehen ist -, bleibt die Textgalerie übersichtlich. Man kann die Texte auch austauschen lassen oder vervielfältigen und auf diese Weise zirkulieren. Wichtig ist nur, dass jeder in der Lerngruppe die Möglichkeit hat, **alternative** Lösungen der Schreibaufgabe zu begutachten.

Da nach dem gleichen Schreibrezept gearbeitet wurde, sind die Ergebnisse gut vergleichbar. Man bewertet die Lösungen nicht in pauschaler Form (daraus ist wenig zu lernen), sondern stellt die verschiedenen Lösungen für ein Formulierungsproblem kleinschrittig nebeneinander und überprüft, was die Mitteilungsabsicht am besten transportiert, ob die Information korrekt ausgedrückt ist und was jeweils am besten klingt. Durch den Vergleich der verschiedenen Schreiboptionen kann man viel lernen; nach und nach verbessert sich so das Sprachgefühl. Der Kursleiter hält sich bei diesem Arbeitsschritt noch zurück. Entsprechend der späteren Situation beim Schreiben sollten sprachliche Probleme zuerst selbstständig anhand geeigneter Referenzliteratur (Wörterbuch, Thesaurus, Grammatik) angegangen werden, wobei der Lehrer nach Bedarf als Berater hinzugezogen wird.

Schreibungewohnten Lernern fällt es schwer, alternative Textentwürfe realistisch zu beurteilen; es fehlen geeignete Kriterien der Selbstkontrolle. Hier hilft es, wenn man komplementäre Schreibenanlässe in Halbgruppen bearbeiten lässt: Die eine Halbgruppe weiß vorher nichts über den Inhalt des Textes, den sie von der anderen Gruppe erhalten wird. In der Rolle des „echten“ Adressaten einer Information merkt man dann meistens sofort, ob ein Text interessant, klar aufgebaut und korrekt formuliert ist. Ein weiterer Vorteil dieses Lernarrangements liegt darin, dass die Schreibübung nicht folgenlos „auströpfelt“, sondern zu einem Informationsaustausch mit entsprechendem Feedback des Adressaten führt - erst auf diese Weise schließt sich der Kreislauf der Kommunikation.

Für den Schreibenden ist es frustrierend, wenn das Ergebnis seiner Bemühungen nicht angemessen gewürdigt wird; das gilt auch für einfache Schreibübungen. Jede Schreibaktivität sollte daher in eine Fortsetzung einmünden - am besten in eine realitätsnahe **Folgeaktivität** (ein Bewerbungsschreiben zum Beispiel in eine telefonische Terminabsprache und ein simuliertes Vorstellungsgespräch). Oft werden erst im Rahmen solcher Folgeaktivitäten bestimmte Schwächen des Textes deutlich.

## Abschlussbesprechung und Vertiefungsübungen

Wenn alle Bearbeitungsschritte lernerseitig durchlaufen sind, folgt die Abschlussbesprechung, die der Klärung offener Fragen und einer Standortbestimmung aus der Sicht des Kursleiters dient. Das schrittweise Vorgehen erlaubt es, den Stand der Schreibkompetenz genau zu bestimmen und die jeweils erforderlichen Vertiefungsübungen auszuwählen. In Lernphasen dieser Art, die ein Schreibprojekt einrahmen und ergänzen, kann man gezielt bestimmte Arbeitstechniken hervorheben und einüben, mit denen die Lerngruppe noch Probleme hat.

Bei leistungsheterogenen Lerngruppen sollte man mehrere Aufgaben zur Wahl stellen, eher leichte und eher schwere. Jeder entscheidet selber, welchen Schreibenanlass er bearbeiten will. Übungen zum kommunikativen Schreiben sind (fast) unabhängig vom Stand des Lernprozesses.

ses möglich; früh kann man zum Beispiel das Schreiben einer Ansichtskarte üben - und als reale Kommunikationsform praktizieren, wenn jeder, der dazu Lust hat, aus seinem Urlaub eine Karte an die Lerngruppe schreibt. Erfolgserlebnisse mit einigen Zeilen sind oft die Voraussetzung, sich an umfangreichere Schreibaufgaben heranzuwagen. Lernertexte verschiedener Schwierigkeit können dennoch gemeinsam ausgewertet werden, da auch die Schwächeren in der Lerngruppe die Texte meistens gut genug verstehen können (Vorlauf der Lesefähigkeit); außerdem entsteht durch dieses Lernarrangement eine quasi-natürliche Kommunikationssituation mit echtem Informationsaustausch.

Jeder Schreibanlass muss zunächst hinsichtlich des zugrundeliegenden Schreibrezeptes verstanden sein; wichtig dafür (und als „Steinbruch“ für Routineformulierungen) ist eine ausreichende Zahl von Mustervorlagen als Abstraktionsbasis. Sind die Lernertexte eher ideenarm oder wenig adressatengerecht, sollte man gezielt Such- und Orientierungstechniken üben. Sinnvoll einsetzbar dafür sind zum Beispiel Assoziationsübungen und *mindmapping*, *brainstorming*, graphische Problemanalysen in Flussdiagrammen, Fallstudien anhand von Text oder Bild, Arbeit mit Referenzliteratur und Zitiertechnik.

Für die Wahl der passenden Gliederung ist explizites textgrammatisches Wissen erforderlich: Wer pragmatische Texte gut schreiben will, muss die Textsorten, ihre Aufbauprinzipien und die jeweiligen sprachlichen Merkmale kennen. Man lernt nicht auf intuitivem Weg, dass eine lineare Gliederung wenig geeignet ist, den Gang einer komplexen Argumentation abzubilden; hier ist Hilfe und Anleitung gefordert. Der Aufwand zahlt sich langfristig aus: Auf der Basis des textgrammatischen Wissens kann man das passende Gliederungsprinzip und Schreibrezept leichter finden oder aus Mustertexten abstrahieren. Den Gebrauch der verschiedenen Gliederungstechniken kann man gut anhand verstellter Texte üben.

Wichtig (und schwierig) ist die Entscheidung über das, was der Text an Vorwissen implizieren soll: Kommt zuviel an bekannter Information, so wirkt der Text langweilig und schwammig, der Leser fühlt sich gelangweilt und „für dumm verkauft“. Wird zuviel impliziert, so leidet die Kohärenz; der Text wird potenziell unverständlich. Ohne entsprechende Anleitung und geeignete Rückmeldungen werden Lernertexte meistens allein aus dem Blickwinkel des Schreibenden verfasst; und da jeder in seine eigene Sicht der Dinge verliebt ist, ist es nachher meistens schwierig zu begründen, warum ein solcher Text beim Leser nicht „ankommt“. Daher ist es wichtig, realitätsnahe Lernarrangements zu wählen (möglichst mit Informationsverteilung), die Lernertexte gemeinsam zu evaluieren (kleinschrittiger Vergleich alternativer Ausdrucksmöglichkeiten) und für realitätsnahe Folgeaktivitäten ausreichend Zeit zu geben.

Die meiste Aufmerksamkeit beansprucht traditionell die Besprechung einzelner Formulierungsprobleme und die **Fehlerkorrektur**. Streng genommen gehören die meisten Fragen dieser Art allerdings in den vorkommunikativen Bereich; langatmige Grammatikexkurse sind angesichts der Heterogenität der Fehlerquellen und mangelnder Übungsmaterialien weniger sinnvoll. Besser also, man sammelt alles Wichtige für eine spätere, gut vorbereitete Wiederholungslektion, und beschränkt sich hier auf knappe Fehlerkorrekturen. Wichtig ist alles, was mit der Wahl der Sprachebene, mit Ausdrucksvarianten und der Textkohäsion zusammenhängt: Dazu kann man bestimmte Merkmale herausheben (z.B. Satzverknüpfung) und anhand geeigneter Beispiele aus den Lernertexten vertiefen. Die Besprechung sollte nicht mit einer Leistungsbeurteilung verbunden sein. Viele Schreibhemmungen beruhen auf der Verquickung der Schreibtätigkeit mit Fremdkorrektur und formaler Bewertung.

Ein Schreibprojekt braucht Zeit und Geduld. Das gilt besonders, wenn schreibungsgewohnte Lerngruppen neu an das Schreiben kommunikativer Texte, an das lustvolle (!) Spiel mit Formulierungen und Effekten herangeführt werden sollen. Jeder kann hier zu Erfolgserlebnissen kommen, sobald er begriffen hat, dass es mit blindem Drauflosschreiben nicht getan ist, dass ein kommunikativ wirksamer Text nicht direkt aus der Feder fließt, sondern geplant und prozesshaft entsteht. Zunächst muss man die Geduld aufbringen, sich auf ausführliche Planungs-, Entwurfs- und Optimierungsschritte einzulassen. Wenn man ein Schreibrezept verstanden hat, kann man es individuell retuschieren oder mit zunehmender Schreibkompetenz auch kreativ verändern. Der Fortgeschrittene kann Arbeitsschritte überspringen und Schreibaufgaben dann ganzheitlicher angehen.

Den Anspruch an die inhaltliche Qualität und Originalität der Lernertexte sollte man im Rahmen halten: Wer im fremdsprachlichen Anfangsunterricht beim Schreiben „Kreativität“ einfordert, gar als Unterrichtsziel verkündet, hat meines Ermessens etwas gründlich missverstanden. Der fremdsprachliche Schreibunterricht ist erfolgreich, wenn im Ergebnis gut lesbare, kommunikativ wirksame Alltagstexte entstehen. Überzogene Ansprüche verstärken womöglich bestehende Schreibhemmungen und nützen niemandem - am wenigsten schreibungsgewohnten Lerngruppen.

#### 4.4 Die Kontrolle der Lernaltersprache

Im Gegensatz zu naturgesetzlichen Abläufen unterliegen menschliche Handlungen der Überwachung durch eine innere Kontrollinstanz (Metakognition). Die Aufgabe dieser Kontrollinstanz ist es zu überprüfen, ob die erwarteten Ergebnisse einer Handlung eintreten. Bei einer Alltagsroutine erfolgt die Kontrolle unbewusst und konzentriert sich auf das Handlungsziel: Ich erwarte, dass das Licht angeht, wenn ich den Lichtschalter bediene, ohne einen zusätzlichen Gedanken an den inneren Zusammenhang von Ausgangsbedingungen, Operation und Ergebnis zu verschwenden. Die innere Kontrollinstanz wird erst aktiv, wenn das erwartete Ergebnis **nicht** eintritt; sie erlaubt dort, wo eine einfache Wiederholung der betreffenden Routine keine Besserung verspricht, in bestimmtem Umfang die aktive Fehlersuche und die Anpassung des Handlungsablaufs an die veränderten Bedingungen. Im Beispiel wäre zu prüfen, ob der Fehler, den man im Ergebnis bemerkt (kein Licht), in den Ausgangsbedingungen (Lampe defekt, kein Strom, Glühlampe fehlt oder defekt, Schalter defekt ...), in der Operation (falschen Schalter gedrückt?) oder im Handlungsrezept selbst liegt (Zeitschaltmechanismus, Sensorsteuerung ...).

Die Aufgaben der inneren Kontrollinstanz lassen sich anhand dieses Beispiels genauer bestimmen: Sie überwacht, ob das erwartete Ergebnis einer Handlung eintritt, indem sie das tatsächliche Ergebnis der Handlung mit einem Soll-Zustand vergleicht; bei Bedarf lokalisiert und analysiert sie die Fehlerquellen; und sie greift regulativ ein, um die Fehler abzustellen und so den Prozess im Blick auf das gewünschte Ergebnis zu optimieren. Jede menschliche Handlung unterliegt in diesem Sinne einer inneren Handlungskontrolle, die als **Selbstkorrektur** auch in naiven Lernprozessen stets zu beobachten ist: Der Lerner verbessert sich selbst, wenn er, gemessen an der systemeigenen Kontrollinstanz, etwas falsch gemacht hat.

Allerdings zeigt schon dieses einfache Beispiel, dass die Handlungskontrolle nicht immer qualifiziert und effektiv ausgeübt wird. So reicht der simple Vergleich von Ist- und Soll-Zuständen nicht aus, wenn es um die Kontrolle komplexer, mehrschrittiger Handlungen oder um die Reaktion auf variable Ausgangsbedingungen geht: Tritt das gewünschte Ergebnis nicht ein, so ist es hier oft unmöglich, die Fehlerquellen zu lokalisieren, weil kein klares Bild der Ausgangsbedingungen, der Handlungsziele (Standards?) und/oder der Handlungsverläufe (Alternativen?) existiert. Man stellt zwar fest, dass das Ergebnis (noch?) nicht den Erwartungen entspricht, aber die Gründe und Handlungsalternativen bleiben im Nebel: Die Situation ist vieldeutig. Eine zu weite Sinnlücke dieser Art wird im Alltag oft durch **magisches Denken**, durch Wünsche und Hoffnungen überbrückt.

Je komplexer die Handlung, desto ineffektiver ist die ergebnisorientierte Handlungskontrolle; in der Praxis wird die Globalsteuerung der Handlung deshalb meistens durch eine **prozessorientierte Feinsteuerung** ergänzt. Eine solche Feinsteuerung impliziert eine präzise Vorstellung von den Ausgangsbedingungen, den verschiedenen Operationen und von den jeweils möglichen Ergebnissen - die Existenz eines kohärenten Handlungsrezepts also. Einfach gesagt: Nur wenn ich weiß, wo in der Handlungssequenz die Unbestimmtheitsstellen liegen und was ich warum in welcher Abfolge tun muss, um ein bestimmtes (Teil-)Ergebnis zu erreichen, kann ich Fehlerquellen richtig zuordnen und gezielt Handlungsalternativen ausprobieren, wenn ich mit Ergebnis der Handlung nicht zufrieden bin.

Im Alltagsleben werden komplexe Handlungen durch **subjektive Theorien** (fein)gesteuert (WEINERT 1986, GROEBEN 1986). Solche Alltagstheorien, die oft auch Züge des magischen Denkens haben, können bewusst oder unbewusst eingesetzt werden; sie wirken im Prinzip in gleicher Weise wie wissenschaftliche Theorien, obgleich die durch sie gesteuerten Handlungen für den Außenstehenden zuweilen fremd und seltsam wirken mögen. Sie liefern ein subjektiv sinnvolles und in sich kohärentes Modell eines bestimmten Ausschnitts der Lebenswelt, das es dem Subjekt erlaubt, zielorientiert und kontrolliert zu handeln, Handlungsergebnisse zu prognostizieren und sich an die Veränderungen der Lebenswelt anzupassen. Die alte Dame, die beim Bedienen des Computers ein Stoßgebet murmelt, unterstellt einen Sinnzusammenhang von Handlungserfolg und Stoßgebet (und sieht sich durch das Ergebnis oft auch bestätigt); bleibt der Handlungserfolg doch einmal aus, so wird sie zunächst in den üblichen Bahnen des magischen Denkens ihre Strategien verstärken (und heftiger beten), bevor sie sich vielleicht irgendwann eine andere Erklärung zurechtlegt und jemanden kommen lässt, der ihr den Computer repariert.

Indem die alte Dame einen Fachmann hinzuzieht, übernimmt eine **äußere Instanz** die Kontrolle; die Handlung selber wird nicht mehr durch eine subjektive Theorie gesteuert, sondern durch eine wissenschaftlich-technische. Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien unterscheiden sich weniger also in ihrer Funktion als in ihrer Leistungsfähigkeit. Fachverstand ist dort erforderlich, wo das Alltagswissen an seine Grenzen stößt und Alltagsroutinen nicht die gewünschten Ergebnisse bringen. Die Fähigkeit zu einer qualifizierten metakognitiven Kontrolle eines Handlungsablaufs ist nicht naturgegeben, sondern ein intellektuelles Potenzial des Bewusstseins, das selber erst erworben sein will.

Viele Menschen, die neu eine Fremdsprache lernen, sind in einer ähnlichen Lage wie im Beispiel die alte Dame gegenüber dem Computer: Sie wissen zwar, was sie wollen („*ohne großen Aufwand von heute auf morgen eine Fremdsprache flüssig sprechen können ...*“),

nicht aber, was sie in welcher Reihenfolge tun müssen, um ihrem Ziel näher zu kommen; noch weniger können sie verschiedene Ausgangsbedingungen einschätzen, den Lernverlauf überwachen, das Lernmaterial beurteilen, Lernfortschritte und Fehler erkennen, Zwischenergebnisse realistisch einschätzen, Handlungsalternativen testen oder den Lernprozess von sich aus optimieren. Das schließt nicht aus, dass bestimmte Alltagstheorien (oft unbewusst und unreflektiert) im Spiel sind: im Gegenteil. Solche bildungsbiographisch erworbenen Alltagstheorien haben jedoch häufig Züge des magischen Denkens und wirken in der Praxis eher lernhemmend als lernfördernd. Ich komme auf diesen Punkt später noch zurück.

Aus sprachlerntheoretischer Sicht liegt einer der wichtigsten Unterschiede zwischen dem Erstspracherwerb und dem späteren Fremdsprachenlernen in der veränderten Rolle der **Metakognition**: Fremdsprachen werden nach Abschluss der sprachsensiblen Lebensphase von den meisten Menschen nicht mehr in einem unbewussten, metakognitiv weitgehend ungesteuerten Prozess erworben, sondern handelnd-aktiv nach einem bestimmten Vorgehensmuster erlernt, wobei der Erfolg dieser Handlung *volens nolens* einer inneren und gegebenenfalls äußeren Kontrolle unterliegt. Ist die innere Kontrollinstanz ihrer Aufgabe nicht gewachsen, so muss eine äußere Steuerungsinstanz dieses Vakuum füllen: Organisiertes, veranstaltetes Lernen begründet sich durch die besseren Erfolgsaussichten von Lernhandlungen, die auf der Basis des gesellschaftlich kumulierten einschlägigen Fachwissens stattfinden.

Bei allen Einwänden gegen das veranstaltete Lernen und allen Problemen, die die Fremdsteuerung mit sich bringt, wäre es naiv, die Notwendigkeit des organisierten Lernens zu leugnen. Eine Gesellschaft hat ohne funktionierendes Bildungssystem keine Zukunftschancen, weil sie auf eine geplante und optimierte Weitergabe des gesellschaftlich erreichten Wissensstandes an die folgende Generation verzichtet: Durch Vernachlässigung des Bildungssystems programmiert sie auf mittlere Sicht ihren eigenen wissenschaftlich-technischen und kulturellen Rückschritt. Niemand kann in allen Lebensbereichen Fachmann sein bzw. ein aktuelles Wissensniveau selbstständig erwerben.

Das Thema „Lernerautonomie“ findet viel Aufmerksamkeit in der Fachdiskussion, wobei die Grenzen zwischen „offenem Lernen“ und *laissez-faire* nicht immer klar verlaufen. Ein unbrauchbarer Text wird nicht brauchbarer, ein dröges Thema nicht interessanter, nur weil ein Mitschüler die Quelle ist statt eines erfahrenen Autorenteams. Nichts spricht dafür, dass die zufällige Zusammenarbeit mit einem Zufalls-Tutor (Tandem-Methode) *per se* bessere Ergebnisse bringt als der geplante Lernprozess unter der Regie einer qualifizierten Lehrkraft. Wenn „offenes Lernen“ heißen soll, dass es auch ohne einen qualifizierten Lehrplan, ohne ein qualifiziertes Lernkonzept und ohne Erfolgskontrollen geht, so kann das im Ergebnis nur heißen, dass gerade die Lerner, die auf strukturiertes Lernen am meisten angewiesen sind, durch ein solches Lernkonzept besonders benachteiligt werden. Qualifiziertes Lernen und Selbststeuerung im Lernprozess müssen sich nicht ausschließen; aber es wäre realitätsfernes, anti-pädagogisches Wunschdenken, wollte man die entsprechende metakognitive Kompetenz schlicht bei jedermann als gegeben voraussetzen. Strukturiertes, zielorientiertes Lernen ist nur in dem Maße möglich, in dem eine kompetente Steuerungsinstanz wirksam ist; das erforderliche Steuerungs- und Kontrollwissen muss daher von außen in den Lernprozess importiert werden, solange es intern noch nicht gebildet ist.

Eine qualifizierte äußere Kontrolle des Lernprozesses kann nur ausgeübt werden, wenn zuverlässige Informationen über den Stand des Lerners zur Verfügung stehen: über die Ausgangsbedingungen, den Lernverlauf und die Lernergebnisse. Zwar sagt jede Lernaktivität im

Unterricht impliziert etwas über den Stand des Lernprozesses aus, aber solche Informationen sind zufällig, unsystematisch und daher wenig aussagekräftig. Beobachtbar ist nur das äußere Verhalten: Die inneren Prozesse, die dieses Verhalten motivieren, sind nicht aus der Beobachtung ableitbar; sie müssen auf methodischem Wege, durch die Interpretation von Output- und Feedback-Daten sowie durch Tests und Lernkontrollen erschlossen werden.

Ein weiteres Problem liegt in der Auswertung der so gewonnenen Daten. Jede dieser Informationen verlangt nach bestimmten **Standards** und Bezugsgrößen: Nur so kann eine Veränderung als Fortschritt angesprochen und bei Bedarf als Leistungsnachweis anerkannt werden (Prüfungen). Zuverlässige Daten und eine realistische Einschätzung des jeweils erreichten Lernfortschritts wiederum sind die Voraussetzung für regulierende Eingriffe in den Lernverlauf. Indem die Kontrollinstanz kontinuierlich das fördert und unterstützt, was den Lerner im Sinne der Lernziele voranbringt, greift sie optimierend in den Prozess ein: Erst so wird die Lernkontrolle zu einem integrativen Teil des methodischen Konzepts.

Im Idealfall gewährleistet die äußere Kontrollinstanz einen sinnvollen und erfolgversprechenden Handlungsablauf, der nicht durch die Zufälle subjektiver Theorien, sondern durch ein wissenschaftlich begründetes Konzept auf Basis des einschlägigen Fachwissens getragen wird: durch eine **Unterrichtstheorie**. In der Realität sieht es allerdings oft anders aus. Viele Unterrichtstheorien unterscheiden sich qualitativ kaum von den entsprechenden Alltagstheorien, was zum einen mit einer unzulänglichen und praxisfernen Lehrerausbildung zu tun hat, zum anderen mit dem lückenhaften Stand des Fachwissens und unzureichenden Instrumenten. Viele Variablen sind beim Fremdsprachenlernen im Unterricht wirksam, und sie beeinflussen sich wechselseitig in komplizierter Weise. Lernen verläuft nicht nach einem linearen Muster analog der Logik des Lehrbuchs, sondern in Wechselwirkung von innerem und äußerem Lehrplan in Sprüngen und Verzögerungen, über Wissensinseln, Lernplateaus und durch Wissenstäler. Manche Dinge sind leicht zu erlernen, andere schwierig, andere vom Stand des inneren Lehrplans überhaupt noch nicht; und für jeden sieht, abhängig vom Lernertyp, die subjektive Lernbilanz anders aus. Die Effekte bestimmter Lernschritte sind daher auch für erfahrene Fachleute oft schwer vorhersagbar; man kann nicht nach einem festen, unveränderlichen Schema vorgehen, sondern muss die Passung der Einflussfaktoren kontinuierlich überprüfen und optimieren, um den Lernprozess an die Bedürfnisse der Lerngruppe anzunähern.

Lehren ist insofern nicht nur ein theoriegeleiteter, sondern immer auch ein **kreativer** und **selbst-regulativer Prozess**. Die Lernkontrolle liefert die Informationen, die wir als Lehrende benötigen, um nicht in der schematischen Praxisferne einer abstrakten Unterrichtstheorie zu erstarren. Lernkontrollen sind daher keine lästige Pflicht oder notwendiges Übel, sondern eines der wichtigsten Instrumente des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ohne eine gute Kontrollmethodik bleibt der Unterricht ein Blindflug und „Lernerorientierung“ letztlich nur leeres Gerede.

Allerdings sind Lernkontrollen oft unbeliebt, bei Lehrenden wie bei Lernenden. Sieht man ab von realen (Arbeitsaufwand) und vorgeschobenen Gründen („*Ich weiß auch so, wo ich stehe*“), so bleibt ein tiefgreifendes affektives Problem. Die Lernkontrolle stellt ja nicht nur die Effektivität des Unterrichtskonzepts, sondern auch die beteiligten Personen, Lerner und Lehrer, auf den Prüfstand. Auf der Beziehungsebene vermischen sich die rationalen, lernfördernden Aspekte der Lernkontrolle daher nur zu leicht mit den negativen Konnotationen von vergleichender Leistungsbeurteilung und Versagensängsten. Um mögliche Blamagen zu vermeiden,

geht man äußeren Kontrollen aus dem Wege, ersetzt sie womöglich durch ein Übermaß an Selbstkontrolle: Lernungewohnte Erwachsene haben oft Probleme mit einem hohen Affektfilter und neigen daher zu übertriebenem Einsatz des Monitors.

Lernkontrollen werden oft auch von den Lehrenden abgelehnt - besonders von denen, die über kein klares, transparent und offensiv vertretbares Konzept des Lehrens und Lernens verfügen. Explizite Lernkontrollen sind verpönt, weil sie als rationale Instanz die Lehrautorität in Frage stellen und die Scheinharmonie der Beziehungsdefinition in der Lerngruppe stören; vor allem zeigen sie mögliche Schwächen des Unterrichtskonzepts und entlarven haltlose Erfolgsversprechungen, die in manchen Unterrichtskonzepten eine große Rolle spielen (Suggestopädie).

Gegenüber solchen Vorbehalten von Lehrenden und Lernenden ist zu betonen: Das Problem liegt niemals in der Lernkontrolle an sich, denn (Selbst)Kontrolle ist ein notwendiger, ratiomorpher Aspekt jeder humanspezifischen Handlung und insofern **unhintergebar**. Die Frage ist, wer die Kontrolle ausübt (Kontrollinstanz), welchem Zweck die Kontrolle dient (Einstufung, Lernoptimierung, Leistungsbeurteilung etc.), ob die Kontrolle qualifiziert ausgeübt wird (Unterrichtstheorie) und ob die Instrumente und Maßstäbe stimmen (Kontrollmethodik). Fremdsprachen kann man im Unterricht nicht erlernen: Der Unterricht ist nur ein erster Schritt in einem potenziell lebenslangen Lernprozess. Er kann nur Erfolg haben, wenn er den Lerner qualifiziert, die Kontrolle **selbst** zu übernehmen: Nur so kann die Fähigkeit und Motivation zum autonomen Weiterlernen nach Abschluss des organisierten Lernens entstehen, bei dem dann der „innere Lehrer“ statt des äußeren Lehrers die Regie führt. Im Idealfall erwirbt der Lerner daher nach und nach die Steuerungskompetenz für selbstständiges Lernen: die Fähigkeit, sich realistische Ziele zu setzen, seinen Lernweg selbstständig zu bestimmen und subjektbezogen zu optimieren, Fortschritte zu erkennen, mit Fehlern, Lernhemmungen und Versagensängsten umzugehen.

Bei der Lernkontrolle geht es daher um mehr als um den Erwerb effektiver Lerntechniken (hierzu RAMPILLON 1985): Der Lerner überführt seine Alltagstheorie vom Fremdsprachenlernen schrittweise in ein qualifiziertes, subjektiv praktikables Handlungskonzept, das ihn perspektivisch zur Selbststeuerung im Lernprozess und später zum autonomen Weiterlernen befähigt (DICKINSON 1987, BAUSCH/ CHRIST/ KRUMM 1993). Insofern sollte im kommunikativen Unterricht stets auch Raum für das metakognitive Lernen, für Reflexion und Selbstreflexion sein - was zwingend die Transparenz des Unterrichtskonzepts und ein partnerschaftliches Rollenverständnis auf Seiten des Lehrenden voraussetzt.

#### **4.4.1 Ausgangsbedingungen**

Kein Lernprozess beginnt beim Stande Null, und man lernt nicht unter stets gleichen äußeren Bedingungen. Jeder Lerner bringt seine individuellen Voraussetzungen und Lernressourcen ins Spiel, sein Wissen, bestimmte praktische Fähigkeiten, seine Motive, die Erwartungen an den Lernprozess, nicht zuletzt seine persönlichen Einstellungen zum Fremdsprachenlernen.

Stehen verschiedene Lernwege zur Wahl, wie es beim nachschulischen Fremdsprachenlernen häufig der Fall ist, so stellt sich die Frage, an welchen Gesichtspunkten man sich bei der Auswahl eines passenden Lernwegs orientieren soll. Nicht unwichtig sind die äußeren Faktoren: Unterrichtszeiten, -frequenz und -ort, Gebühren, Medienausstattung und Unterrichts-

materialien, Lehrkräfte. Vor allem muss jedoch der Lehrplan stimmen: Ausgangsniveau und Lehrziele, Stoffplan, Lerntempo und Lernmethoden, Leistungsnachweise und -bestätigungen. Jeder Lehrplan beruht auf Annahmen über Lernvoraussetzungen. Nur wenn die **Passung** von Lehrplan und Ausgangsbedingungen stimmt, ergibt sich eine brauchbare Arbeitsgrundlage für das gemeinsame Lernen im Unterricht.

Unmittelbar einsichtig ist dieser Zusammenhang bei den **Vorkenntnissen**: Wer eine Fremdsprache vorher schon in den Grundlagen erlernt hat, wird sich in einem Sprachkurs für Anfänger früher oder später langweilen. Weniger trivial ist die Frage, auf welche Weise sich solche Vorkenntnisse feststellen lassen und wie man den Bezug zum Lehrplan herstellt. Ein wichtiges, faktisch fast unverzichtbares Instrument in diesem Zusammenhang ist der Einstufungstest (*placement test*).

#### 4.4.1.1 Die Wahl eines Lernwegs: Einstufungstests und Lernberatung

Wie der Name sagt, dienen Einstufungstests der Feststellung der Vorkenntnisse in Bezug auf einen bestimmten Lehrplan. Sie unterscheiden sich von Lernkontrolltests, wie man sie üblicherweise jeweils nach einigen Lernabschnitten im Lehr- oder Arbeitsbuch findet. Wie später zu zeigen sein wird, blicken Lernkontrolltests zurück auf ein Stück eines gemeinsamen Lernweges; das heißt, sie beschreiben den Lernerfolg innerhalb eines aktuell gegebenen Lehrplans. Einstufungstests sind dagegen nach vorn gerichtet: Sie dienen der **Lernprognose**, fußen nicht auf einem gemeinsam durchlaufenen, aktuellen Lehrplan, sondern sie sollen das (in früheren Lernzusammenhängen erworbene) potenzielle Wissen erfassen, auf das sich der Lerner beim Wiedereinstieg stützen kann (siehe auch PLÜGHAN 1990).

An dieser Stelle ist Vorsicht geboten. Aktive Fremdsprachenkenntnisse sind oft schon nach kurzen Lernpausen oder der zwischenzeitlichen Beschäftigung mit einer Drittsprache nicht mehr verfügbar. Dennoch zeigt die Erfahrung, dass abgesunkene Kenntnisse als Lernressource eine wichtige Rolle spielen: Das Wiederlernen geht sehr viel schneller als das Neulernen. Würde man den Seiteneinsteiger also allein auf der Basis seiner aktuellen, aktiv-kommunikativen Fähigkeiten einstufen, so kann zwar die Momentaufnahme durchaus stimmen (ein Lerner mit sechs Jahren Schulenglisch landet dann womöglich im Anfängerkurs), aber schon nach wenigen Wochen Unterricht würde sich zeigen, dass er, gemessen an seiner persönlichen Lernprognose, viel zu tief begonnen hat. Insofern sind kommunikativ-integrative Lernkontrolltests, wie man sie heute oft in den Lehrbüchern findet, als Einstufungstests ungeeignet. Einstufungstests zielen primär auf die Erfassung des **passiven**, punktuellen, auch des nicht-integrierten Wissens, das dem Lerner als Ressource zur Rekonstruktion seines Sprachkönnens zur Verfügung steht.

Eher punktuelle, sprachbezogene Aufgabenformen (*discrete point tests*), die mehr auf das Wiedererkennen als auf das aktive Sprachkönnen abheben, sind daher für Einstufungstests gerade richtig, obwohl sie kaum Rückschlüsse auf die Kommunikationsfähigkeit zulassen (HECHT, ARCHIBALD 1994). Weniger sinnvoll im Sinne des Testziels sind hier kommunikativ-integrative Aufgabenformen, also zum Beispiel ein Hörverstehens-, Sprech- oder Schreibtest. Eine mündliche Einstufung wäre nur dann erforderlich, aus gleichen Gründen dann auch nur sinnvoll, wenn jemand direkt an einem Gesprächskreis für Fortgeschrittene teilnehmen möchte.

Die Aufgaben des Einstufungstests sollen an den Stoff und die Progression des Lehrbuchs, mit dem später gearbeitet werden soll, genau angepasst sein. Dafür genügen einige wenige, geschickt ausgewählte **Stichproben** auf verschiedenen Lernniveaus; es ist nicht erforderlich, dass alle Aspekte des Stoffplans (Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Sprachgebrauch) in der Testkonstruktion gleichmäßig berücksichtigt werden. Gefragt ist eher ein **Längsschnitt** durch den Lehrplan als ein Querschnitt. Der Wortschatz bleibt meistens besser in Erinnerung als die Grammatik, und er ist einfacher und schneller lernbar. Der Bezug zur Progression des Lehrwerks lässt sich daher am besten auf Basis der **Grammatik** herstellen; Kenntnisse dieser Art werden langsam erworben und schnell vergessen. Insofern empfiehlt sich durchaus eine gewisse „Grammatiklastigkeit“ der Aufgaben im Einstufungstest (VIELAU 1995).

Von den Testformen her sollten Wiedererkennungsaufgaben im Vordergrund stehen. Gut geeignet sind hier nach wie vor Mehrfachwahlaufgaben (*multiple choice*). Sie leisten, was die Gruppierung von Lernern angeht, praktisch das gleiche wie kommunikative Aufgabenformen (HECHT, ARCHIBALD 1994: 11 f.); sie sind ökonomisch zu bearbeiten und objektiv auszuwerten; und sie entsprechen dem aktuellen Könnensprofil des Kandidaten und dem tieferen Zweck des Einstufungsverfahrens wesentlich besser als aktiv-produktive Testformen. Wie das folgende Beispiel zeigt, sind Mehrfachwahlaufgaben allerdings nicht ganz einfach zu konstruieren:

#### 4. Wie heißt es richtig?

\_\_\_\_\_ *cornflakes for breakfast.*

- a) *He don't have*
- b) *He's don't have*
- c) *He doesn't have*
- d) *He's doesn't have*

Quelle: BRIDGES Einstufungstest, Klett: Stuttgart 1994, 1

Zunächst ist der deutsche Satz am Anfang der Aufgabe überflüssig. In einem Einstufungstest muss die Art der Aufgabenstellung so einfach und transparent wie möglich sein (Kurzanleitung im Vorspann des Tests); die Aufgaben sollten dann selbsterklärend sein.

Eine große Vielfalt an Aufgabentypen (mit entsprechendem Erklärungsbedarf) ist nicht erforderlich, im Gegenteil: Sie wirkt eher als Verwirrspiel und überflüssige Effekthascherei. Im Einstufungstest soll nicht die Fähigkeit des Kandidaten geprüft werden, sich in möglichst kurzer Zeit in möglichst viele Aufgabenformen einzudenken, sondern allein das Sprachwissen.

Die Aufgabenstellung im Beispiel ist **valide** im Sinne des Testziels: Testgegenstand ist ein grammatisches Problem, das vielen Anfängern Schwierigkeiten macht. Für die Zahl der Distraktoren gibt es keine feste Regel. Zu wenige Distraktoren erhöhen die Ratewahrscheinlichkeit, zu viele sind unökonomisch und erschweren unnötig die Testkonstruktion. Für eine verlässliche Auswertung sind zwei gut gewählte Distraktoren neben der Lösung völlig ausreichend. Hier im Beispiel sind die Distraktoren b) und d) schlecht gewählt, weil die Wahrscheinlichkeit gering ist, dass Fehler dieser Art vorkommen. Insofern gibt es hier neben der Lösung (c) nur einen „echten“ Distraktor (a) - was im Hinblick auf die **Reliabilität** des Testelements zu wenig ist (Ratewahrscheinlichkeit 50 Prozent).

Bei der Testkonstruktion sollte man fehlerhafte Sätze als Distraktoren nach Möglichkeit vermeiden:

**16. Welche Frage stimmt?**

- a) *Did you enjoy your holiday?*
- b) *Enjoyed you your holiday?*
- c) *Did you enjoyed you holiday?*

Quelle: a.a.O., 3

Wegen der hohen geistigen Anspannung und Konzentration bei der Bearbeitung des Tests dürfen spontane Lern- und Übungseffekte nicht übersehen werden. Es ist lernpsychologisch ungünstig und obendrein unökonomisch, wenn 75 Prozent des Input aus fehlerhafter Sprache besteht - auch wenn es „nur“ um die Lösung einer Testaufgabe geht. Insofern ist es ein Kunstfehler der Testkonstruktion, wenn man im Mehrfachwahltest vollständige „Fehlersätze“ als Distraktoren anbietet. Im ersten Beispiel ist das zwar nicht der Fall, aber die Distraktoren sind in sich fehlerhaft. Das Problem hätte sich im ersten Beispiel wie folgt lösen lassen:

**4. He \_\_\_\_\_ cornflakes for breakfast.**

- a) *don't have*
- b) *doesn't have*
- c) *hasn't*

Das zweite Beispiel könnte entsprechend folgende Form haben:

**16. \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ your holiday?**

- a) *Did - enjoy*
- b) *Enjoyed - . / .*
- c) *Did - enjoyed*

Der Lernende bearbeitet den Test, nicht indem er formal nach „falsch“ und „richtig“ sortiert, sondern indem er aus den Angeboten an grammatisch korrektem Englisch das auswählt, was nach seinem Sprachgefühl in den gegebenen Kontext am besten passt. Für die Testkonstruktion und das Testziel (Einstufung in einen bestehenden Lernweg) ist es unerheblich, ob im ersten Beispiel der neu vorgeschlagene Distraktor c) in bestimmten Varianten der englischen Sprache auch möglich ist, wenn im Rahmen des gegebenen Lernwegs nach dem Prinzip der didaktischen Vereinfachung zunächst das Verständnis der Hauptregel etabliert (und getestet) werden soll. Mehrfachwahltests beinhalten insofern oft keine klaren Ja/Nein-Entscheidungen, eignen sich auch nicht als Exerzierfeld für linguistische Spitzfindigkeiten, sondern stellen den Bezug zu einem bestimmten Lehrplan her. Sie verlangen eine Gewichtung nach Wahrscheinlichkeiten und sind deshalb oft schwieriger zu bearbeiten, als es zunächst den Anschein hat.

Einstufungstest decken größere Stoffgebiete ab, müssen aus praktischen Erwägungen jedoch rasch zu bearbeiten und auszuwerten sein (Richtwert für die Bearbeitungszeit in der Erwachsenenbildung: 10 bis 15 Minuten). Am besten bildet man Aufgabengruppen entsprechend der Lernabschnitte im Lehrbuch und/oder Kursprogramm; häufig ist es bei der Bearbeitung möglich, nach kurzer Orientierung eine oder mehrere Aufgabengruppen zu überspringen. Der Lernende entscheidet selber, wie weit er sich den Stoff zutraut; „intelligentes Raten“ ist dabei durchaus zulässig und erwünscht. Erwartet wird ein allmählicher Rückgang der Erfolgsquote mit wachsender Schwierigkeit der Aufgaben; wenn der subjektive Grenzbereich erreicht ist, sollte die Zahl der richtigen Lösungen deutlich abfallen. Man sollte sich bei der Bearbeitung eines solchen Tests lieber etwas mehr als zu wenig zutrauen. Etwa in diesem subjektiven Grenzbereich, je nach Selbsteinschätzung und Auswertung des Tests auch etwas höher oder niedriger, kann man dann in das Kurssystem einsteigen.

Wenn die richtigen Lösungen auf einem Antwortbogen angekreuzt werden, kann der Test zeitsparend per Schablone ausgewertet werden; außerdem reduziert diese Technik den Papierverbrauch. Als Richtwert für einen reliablen Einstufungstest gilt, dass etwa 75 Prozent der Aufgaben einer Gruppe richtig gelöst sein sollen, damit die entsprechende Lernstufe vorausgesetzt werden kann. Man kann solche Einstufungstests mit vertretbarem Aufwand selber entwickeln, sollte dabei aber auf die Einhaltung der oben skizzierten **Gütekriterien** achten. Die Reliabilität eines Einstufungstests überprüft man am einfachsten, indem man den Test probeweise von einigen Kontrollgruppen bearbeiten lässt, deren Leistungsstand bekannt ist; anzustreben sind Aufgaben mit mittlerer Fehlerhäufigkeit, zu leichte oder zu schwere Aufgaben werden im Verlauf der Erprobung durch bessere ersetzt.

Viele Menschen reagieren mit Widerstreben auf den Vorschlag, einen Einstufungstest zu bearbeiten. Darum sollten in der Einleitung oder im Beratungsgespräch kurz die Ziele eines solchen Tests beschrieben werden; wichtig ist hier der Aspekt, dass jede Form der Einstufung, auch die Selbsteinstufung, eine vernünftige Entscheidungsgrundlage verlangt. Der Test soll zeigen, wieviel an verschüttetem Wissen noch als Lernhilfe zur Verfügung steht, und Mut machen, auf einem subjektiv sinnvollen Lernniveau zu beginnen. Ohne eine solche Entscheidungshilfe neigen viele Menschen eher zum Tiefstapeln, weil sie, geprägt durch schlechte Erfahrungen, eine überfordernde Lernsituation unbedingt vermeiden wollen. Als Wiederholer mit womöglich mehreren Jahren Lernvorsprung sind sie den anderen im Kurs jedoch potenziell weit überlegen; nur ganz zu Beginn ist im aktiv-kommunikativen Bereich mit Anlaufproblemen zu rechnen. Hierauf sollte bei der Lernberatung kurz hingewiesen werden.

Gut konzipierte Einstufungstests sind eine wertvolle Hilfe, aber ihre Aussagekraft für die Lernprognose darf aus verschiedenen Gründen nicht überschätzt werden. Das sprachliche Vorwissen ist nur ein Faktor unter vielen, die den Lernerfolg potenziell beeinflussen - und nicht unbedingt der wichtigste. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Konzept der „Fremdsprachenlernfähigkeit“ bzw. „Fremdspracheneignung“ unklar ist (MACHT 1991); die Prognose kann nicht an einem der Faktoren allein festgemacht werden. Ähnlich wichtig sind der Stand der individuellen Lernressourcen, die Lernmotivation, der Einfluss bestimmter Persönlichkeitsmerkmale, das metakognitive Wissen, nicht zuletzt der Einfluss äußerer Faktoren. Der Einstufungstest liefert Anhaltspunkte zur Wahl des richtigen Lernwegs, keinesfalls sollte er die „Zwangseinweisung“ in einen Kurs begründen: Solche Praktiken mancher Bildungsinstitute sind aus methodischer Sicht unseriös.

Am besten ergänzt man den Test daher durch ein persönliches **Beratungsgespräch**, das die Lernvoraussetzungen weiter klärt, dem Lerner Auskunft über die Lernwege gibt und ihm hilft, sich begründet für einen Kurs zu entscheiden. Auf die Themen und die Methodik der Gesprächsführung in solchen Beratungsgesprächen kann hier nicht eingegangen werden; eine kurze Einführung findet sich in VIELAU 1995.

#### 4.4.1.2 Subjektive Lerntheorien

Schon im Beratungsgespräch, jedenfalls aber mit der Entscheidung des Lerners für einen bestimmten Kurs treten auf der Kontrollebene zwei Bezugssysteme in Konkurrenz: die subjektive Lerntheorie des Lernenden und die Unterrichtstheorie des Lehrenden. Die Implikationen dieses Spannungsverhältnisses werden von unerfahrenen Lehrkräften oft unterschätzt. Die

subjektive Lerntheorie ist für den Lernerfolg wichtig, kurzfristig oft sogar ausschlaggebend, denn sie liefert die inneren Steuerungssignale, an denen sich der Lerner (in Ermangelung eines begründeten Bezugssystems) zunächst orientiert: bei der Beurteilung von Unterricht und Lehrkraft wie der eigenen Lerntätigkeit und des Lernerfolgs. In Lernsituationen, in denen äußerer Zwang fehlt, kann eine deutliche Dissonanz auf der Kontrollebene unmittelbar zum Kursabbruch führen: Ein hoher Prozentsatz der Teilnehmer, die in der Erwachsenenbildung ihren Kurs abbrechen, tut das schon nach der ersten oder zweiten Sitzung ...

Subjektive Theorien sind nicht beobachtbar und auch dem Lerner selber nur teilweise bewusst. Sie müssen daher aus dem Verhalten erschlossen und im hermeneutischen Dialog zwischen Lehrer und Lerner ausgehandelt werden; so kann entsprechendes Verhalten von beiden Seiten besser verstanden, eingeschätzt und möglicherweise auch verändert werden (vgl. GROEBEN 1986). Erwachsene lernen leichter, wenn sie ihren eigenen Vorstellungen folgen, auch wenn diese nach den Maßstäben der wissenschaftlichen Unterrichtstheorie unbegründet sind. Gemeinsames Lernen in der Gruppe ist auf Dauer jedoch nur möglich, wenn die Bereitschaft zum Dialog und ein Mindestmaß an Offenheit für Veränderungen gegeben ist. Problematisch wird es, wenn sich in der subjektiven Lerntheorie rationales und magisches Denken mischen und zusätzlich lernhemmende Einstellungen, ungünstige Lerntechniken und ein hoher Affektivfilter ins Spiel kommen. Hier kann eine Grenze erreicht werden, an der man mit normalen Unterrichtsmethoden nicht weiterkommt, an der allenfalls noch eine Einzeltherapie hilft.

Die subjektive Lerntheorie umfasst das Kontroll- und Steuerungswissen des Lernenden, auch die Lerntechniken und die bevorzugten Strategien der Informationsverarbeitung. Die Funktion und Wirkungsweise der subjektiven Lerntheorie soll anhand zweier Beispiele erläutert werden. Viele Lerner haben Probleme mit ihrer Erfolgserwartung und Selbsteinschätzung. Am Anfang ist das Sprachenlernen, unabhängig von der Vorgehensweise, relativ leicht: Alle Lernmethoden, die wesentlich auf dem Auswendiglernen beruhen, bauen auf diesen Effekt. Die Schwierigkeiten beginnen, wenn die Grenze des mechanisch Lernbaren erreicht ist - was früher oder später stets der Fall ist. Viele Lerner verstärken in dieser Situation ihre (zunehmend erfolglose) Lerntechnik durch mehr Fleiß und Gedächtnisstimulation (bildhafte Assoziationen, Eselsbrücken etc.). Führt auch das nicht mehr zum Erfolg, so fühlen sie sich in der Annahme ihres persönlichen Unvermögens bestätigt und verlieren den Spaß am Lernen:

*Ich will lieber alles immer gleich auf Anhieb so können, ne? Wenn ich es kann, ist es gut - oder vielmehr: Wenn ich mal was so'n bißchen angefangen hab und ich das irgendwie ganz gut [kann], dann macht mir das auch Spaß. Aber wenn ich jetzt ... irgendwas lernen will, und ich weiß aber, so nach drei, vier Mal, du kommst einfach nicht vorwärts, da kannst dich noch so viel hinsetzen, da hab ich nur keine Lust mehr. Ich muß sowas immer gleich können. (QUETZ 1992: 67)*

Das Zitat ist typisch für eine subjektive Lerntheorie, die das Fremdsprachenlernen sehr erschwert. Dem Lerner fehlt die methodische Phantasie, erfolgversprechende alternative Lerntechniken zu suchen, vor allem aber fehlt ihm die Geduld mit sich selber. Mit seiner übersteigerten Erfolgserwartung setzt er sich selbst unter Druck: Entweder der gewünschte Effekt tritt sofort ein (was bei Lernprozessen dieser Art ohne entsprechendes Training objektiv unmöglich ist) - oder man gibt lieber gleich auf. Hier liegt ein wichtiger Unterschied zum kindlichen Erstspracherwerb: Ohne metakognitive Bremsen kennt das Kleinkind keine unrealistische Erfolgserwartung und keine Versagensängste, keine Selbstüberschätzung, keinen Vergleich mit anderen und folglich auch keine Frustration über ausbleibende Lernerfolge: Es

reagiert naiv und „unverdorben“ auf Verzögerungen, Schwierigkeiten und Fehler; es wächst sozusagen mit den Erfolgen, ohne sich über (reale oder vermeintliche) Misserfolge, Umwege und Rückschläge unnötig den Kopf zu zerbrechen.

Die Fixierung vieler Menschen auf den Misserfolg (den es um jeden Preis zu vermeiden gilt) und das Festhalten an den gewohnten Lerntechniken (selbst wenn sie erkennbar erfolglos sind) sind wichtige „Errungenschaften“ eines Bildungssystems, das weniger auf individuelle Förderung, eher auf Leistungsvergleich, Konkurrenz und Auslese angelegt ist, in dem der Nachweis von Fehlern oft wichtiger ist als die Bestätigung von Lernzuwachs. Mit der Hypothek dieser Bildungsbiographie belastet, fällt es Erwachsenen schwer, sich optimistisch und flexibel auf neue Lernprozesse einzulassen. Der „Lehrer im Kopf“ sagt ihnen, was sie im Vergleich mit den anderen in der Gruppe falsch machen, was sie nicht können, was andere besser können - statt sich über jeden Lernfortschritt zu freuen und die Phantasie auf das zu konzentrieren, was das Lernen erleichtert. Auch das zweite Beispiel hat mit unerfüllten und unerfüllbaren Erfolgserwartungen zu tun:

*Sprachen zu erlernen, gerade Englisch - weil ich mich schon in der Jugend damit auseinandergesetzt habe - es fällt mir unwahrscheinlich schwer. Weil - ich sehe da kein Vorankommen, ne? Man fängt immer wieder von vorne an, man läßt's wieder - vertieft sich wieder 'n bißchen, ... und wieder is' es weg. Dann fragt man sich: Jetzt hat man hier gesessen, und man weiß überhaupt nichts, so ungefähr, ne? Weil man einfach zu wenig damit konfrontiert wird. (QUETZ 1992: 67)*

Eine Sprache, die im praktischen Leben nicht gebraucht wird, sinkt bei Lernpausen rasch aus dem Abrufgedächtnis: Man kann dann nicht mehr aktiv auf das Gelernte zugreifen, es entsteht der Eindruck, man habe alles vergessen. Oft wird auch falsch gelernt, zu wenig und in den falschen Formen geübt; Probleme beim Abruf des Gelernten sind die Folge. Diese Gedächtnisdynamik ist uns auch aus anderen Lebensbereichen geläufig, aber beim Fremdsprachenlernen tritt sie wegen der hohen Speicherbelastung mehr in den Vordergrund. Wer sich daher mit unrealistischen Erfolgserwartungen auf das Fremdsprachenlernen einlässt, keine sinnvollen Maßstäbe zur Beurteilung von Lernweg und Lernerfolg entwickelt, wird bald Schiffbruch erleiden und den Mut verlieren.

Subjektive Lerntheorien enthalten auch Annahmen über effektive Lerntechniken. Oft beruhen diese Annahmen auf unreflektierten Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen oder auf einer gerade gängigen didaktisch-methodischen Folklore. Zwar kann es beim Fremdsprachenlernen keinen Königsweg geben, der für alle richtig ist - zu verschieden sind die individuellen Voraussetzungen. Aber andererseits darf der Lerner nicht mit seinen Annahmen über Lernwege und Lerntechniken allein gelassen werden. Nur wer eine gewisse Bandbreite alternativer Lerntechniken kennt und ausprobiert, kann sich begründet für einen subjektiv sinnvollen Lernweg entscheiden. Die Einsicht in mögliche Alternativen fehlt anfangs fast immer; sie muss im dialogischen Prozess des Lehrens und Lernens nach und nach entstehen.

#### **4.4.2 Lernprozess und Gruppe**

Fremdsprachenlernen im Unterricht wird in starkem Maße durch Gruppenprozesse beeinflusst; hier liegt einer der wichtigsten Unterschiede zum natürlichen Spracherwerb. Von der Gruppe können positiv steuernde und helfende Impulse, aber auch hindernde Einflüsse kommen. Besonders deutlich sind solche Gruppeneffekte schon in der Anfangssituation.

#### 4.4.2.1 Die Arbeitsgrundlage für das gemeinsame Lernen

Anfangssituationen sind kompliziert für alle Beteiligten. Man kennt die anderen nicht, die zukünftige Rollenverteilung in der Gruppe muss ausgehandelt werden, die Umgebung ist fremd, man kennt den Lehrer, den Stoff und die Vorgehensweise nicht, hat vielleicht auch Lampenfieber ...

Lehrer A will am Anfang nicht lange „herumreden“; er beginnt direkt und einsprachig auf Englisch mit dem Unterricht. Zur Auflockerung setzt er einen *ice-breaker* ein. Die Gruppe lernt durch praktische Tätigkeit, alle werden gleichmäßig beteiligt und in Reihenübungen „drangenommen“, ob sie wollen oder nicht. Schon am Ende der ersten Sitzung hat man ein ordentliches Stück im Lehrbuch bewältigt. Die Gruppe wirkt am Schluss zwar noch etwas gehemmt, aber insgesamt durchaus zufrieden. In der folgenden Sitzung fehlen vier der sechzehn Teilnehmer.

Lehrer B, neu in einem Konversationskurs, will lernerorientiert vorgehen. Er fordert die Gruppe auf, (auf Englisch) Wünsche und Bedürfnisse anzumelden, Vorschläge für Aufbau und inhaltliche Gestaltung des Kurses zu machen. Die Gruppe diskutiert etwas mühsam, einige beteiligen sich kaum, der Kursleiter beschränkt sich auf die Rolle des Beobachters, greift nur ab und zu sprachlich helfend und korrigierend ein. Die erste Sitzung bringt kein greifbares Ergebnis über das Programm. In der zweiten Sitzung, alle sind wieder da, wiederholt sich dieses Szenario; man kann sich wiederum nicht einigen. Die Stimmung wirkt zunehmend gereizt. Lehrer B entschließt sich daher gegen Ende der zweiten Sitzung zu einer kurzen Bestandsaufnahme auf Deutsch. Er erklärt den Teilnehmern, er wolle ihnen bewusst nicht das Programm diktieren, schließlich seien sie „*erwachsene Menschen und nicht im Kindergarten*“; um das zu unterstreichen, zieht er den Vergleich zu Seminaren in der Universität und in der Managerschulung. Die folgende, ziemlich chaotische Aussprache geht weit über das Unterrichtsende hinaus, ohne dass eine greifbare Einigung sich abzeichnet; man vertagt das Problem auf die dritte Sitzung (von zwölf). Kurz vor dieser dritten Sitzung beschwert sich eine Teilnehmerin beim Fachbereichsleiter; sie möchte den Kurs wechseln und „*auf keinen Fall*“ in dieser Konstellation weitermachen.

Die Fallbeispiele verdeutlichen die Bandbreite möglicher Zugänge und die Unausweichlichkeit des Problems: Jede Lerngruppe benötigt so oder so eine **Arbeitsgrundlage**. Lehrer A setzt die Entscheidung von sich aus, verzichtet auf Erklärungen oder Begründungen, enthebt die Gruppe der Beteiligung und regelt das Geschehen durch einen heimlichen Lehrplan. Wer als Lerner diesen Zugang nicht mag, nicht versteht oder von seiner subjektiven Lerntheorie her ablehnt, hat beim freiwilligen Lernen immerhin die Möglichkeit, wegzubleiben oder den Kurs zu wechseln. Lehrer B verweigert der Gruppe die Steuerung und lässt sie mit dem Problem, eine brauchbare Arbeitsgrundlage zu finden, weitgehend allein. Da jeder irgendwie spürt, dass das vielstimmige Konzert der subjektiven Wünsche kein schlüssiges Unterrichtskonzept ersetzen kann, verbreitet sich trotz des offenen Zugangs und der guten Beteiligungschancen mehr und mehr Unzufriedenheit. Um über den Lernweg entscheiden zu können, braucht es vernünftige **Entscheidungsgrundlagen**, den Blick für mögliche Alternativen und deren Vor- und Nachteile. Lehrer B setzt bereits am Anfang des Lernwegs ein Steuerungswissen voraus, das erst, wenn alles gut geht, irgendwann im Verlauf des gemeinsamen Lernens entstanden sein wird: Er überfordert und frustriert auf diese Art die Lerngruppe; die Unzufriedenheit wächst, je länger dieser Schwebezustand ohne akzeptierte Arbeitsgrundlage andauert.

Die Arbeitsgrundlage eines Lehrgangs, die sich bei Unterrichtsbeginn so oder so bildet, enthält das kollektive Steuerungswissen der Lerngruppe: Annahmen über Ausgangsbedingungen und (Zwischen-)Ziele, Vorstellungen über einen erfolgversprechenden gemeinsamen Lernweg, den Lernstoff und geeignete Lerntechniken, Erfolgskriterien. Wie die Beispiele zeigen, ist es methodisch nicht leicht, in einer neuen Lernkonstellation eine solche Arbeitsgrundlage zu finden, zumal wenn verschiedene Motive, Erwartungen, Lerntheorien und Ängste im Raum stehen. Häufig wird die Arbeitsgrundlage zunächst ein **Kompromiss** sein; sie enthält am Anfang nur grobe Orientierungshilfen, verändert sich im Verlauf des Unterrichts ständig und wird zum Spiegel des metakognitiven Lernens der Gruppe. Umso vollständiger die Arbeitsgrundlage ist, desto einfacher werden die Übergänge zum offenen Unterricht und zur Auto-didaktik (s.u.). Der Lehrer kann diesen Lernprozess nicht diktieren oder erzwingen; er kann ihn jedoch moderieren und als **Lernberater** begleiten.

Bei der Vorbereitung der ersten Unterrichtseinheit ist zu entscheiden, welche Informationen die Arbeitsgrundlage aus der Sicht des Unterrichtenden gleich zu Beginn enthalten sollte, wie der Stand der Lerngruppe in Erfahrung gebracht werden soll und auf welche Weise ein erster Konsens zum Vorgehen herbeigeführt werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass längere Vorträge über Lernziele und Methoden an dieser Stelle meistens fehl am Platze sind.

In der Praxis gibt es viele Möglichkeiten; eine davon soll hier kurz angedeutet sein. Über die Ausgangsbedingungen der Lerngruppe kann man sich durch eine Vorstellungsrunde oder eine Befragung ein erstes Bild machen. Die Form der Vorstellungsrunde hängt davon ab, wo man lernt, in der Schule, in der Erwachsenenbildung, in der betrieblichen Weiterbildung, in einem Seminar der Universität. Wichtig ist außerdem, dass die Lerngruppe bereits im ersten Schritt praktische Erfahrungen mit dem intendierten Unterrichtskonzept machen kann. Indem man auf diese Erfahrung Bezug nimmt, kann man anschließend das Unterrichtskonzept nachvollziehbar präsentieren: Jeder weiß nun zumindest in Ansätzen, worüber er redet, was ihm an dem Zugang gefällt oder nicht gefällt. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht würde man demnach für die Vorstellungsrunde ein kommunikatives Lernarrangement vorbereiten: Zum Beispiel könnte man kurz die notwendigen Redemittel für ein Partnerinterview einführen, in dem man sich gegenseitig kennen lernt; anschließend stellt man in der großen Runde nicht sich selber, sondern den Gesprächspartner vor. Selbstverständlich wählt man dafür eine kooperative Sitzordnung.

In einer fortgeschrittenen Gruppe könnte man zur Vorentlastung zum Beispiel einige Schlüsselwörter über sich selber vorgeben (Tafel):

*London ... 1st November ... 49 ... green ... 21 ... Maggie.*

Einiges ist ziemlich klar und kann durch Fragen leicht erschlossen werden (*place of birth, date of birth, age*), anderes mag schwieriger zu erraten sein und vielleicht phantasievolle Einfälle produzieren (*green = favourite colour?/ political orientation?/ grade of language teaching proficiency? // 21 = house number?/ actual record of girl friends?/ lessons for this class? // ...*). Anschließend erfindet jeder für sich selber einige *key words* (die nicht notwendig wahr sein müssen!), schreibt sie auf einen Zettel und lässt den Gesprächspartner entsprechend raten.

Bei der Auswahl des ersten Lernarrangements ist Sorgfalt geboten. Die Gruppe darf hier in keiner Richtung überfordert werden, weder sprachlich, noch affektiv, noch in ihrer Erwartungstoleranz. In einer Lerngruppe eher bildungsferner Erwachsener würde man also nicht gleich

per „Du“ oder mit einem Lernspiel beginnen, das die Bereitschaft zu Pantomime oder szenischem Spiel voraussetzt. Die Gruppe muss dort abgeholt werden, wo sie sich affektiv und von ihrer subjektiven Lerntheorie her befindet: Grenzüberschreitungen sind möglich, aber Schocktherapien nur selten erfolgreich. Am einfachsten fällt die Vorbereitung, wenn man das Prinzip zur Regel macht, dass sich der Lerner im Unterricht nicht anders verhalten soll als außerhalb des Unterrichts. (Einen wildfremden Erwachsenen würde man nicht gleich duzen.)

Eine andere Möglichkeit wäre eine Spontanumfrage über Vorkenntnisse, Gründe für das Fremdsprachenlernen und Wünsche an den Kursverlauf (Stichwörter auf Notizzettel). Die Umfrage wird vom Kursleiter während einer Gruppenarbeitsphase ausgewertet. Bei der Vorstellung der Ergebnisse (Folie) sollte zunächst die Bandbreite der Lernvoraussetzungen und Erwartungen verdeutlicht werden. Schon hier könnte angesprochen werden, dass es (im Gegensatz zur Schule) in einem Weiterbildungskurs verschiedene Lernwege und entsprechend verschiedene Erfolgskriterien geben kann. Den so ermittelten Erwartungen und Wünschen der Gruppe kann dann das Kurskonzept gegenübergestellt werden, mit dem inzwischen erste praktische Erfahrungen vorliegen. Abschließend formuliert der Kursleiter einen Vorschlag zum weiteren Vorgehen; dabei betont er, dass die Vorgehensweise im Verlauf des Kurses öfter wieder zur Diskussion stehen wird. Über diesen Vorschlag sollte, für jeden erkennbar und verbindlich, ein **Konsens** herbeigeführt werden. Für den Rest der ersten Sitzung wird dann praktisch gearbeitet - und zwar möglichst gleich mit den vorgesehenen Lernmaterialien und in der vereinbarten methodischen Akzentuierung.

In der kommunikativen Methode gibt es keine feste Regel dafür, wie weit die erste Arbeitsgrundlage schon das Unterrichtskonzept des Kursleiters spiegelt und wie weit sie noch durch erkennbare Wünsche und Erwartungen der Teilnehmer geprägt wird. Oft sind hier sanfte, **schrittweise Übergänge** notwendig: viel Geduld und einiges an Selbstverleugnung von Seiten des Kursleiters. Wie gleich noch genauer zu zeigen sein wird, sollten immer erst praktische Erfahrungen mit alternativen Lernformen gemacht worden sein, bevor sich wieder etwas an der Arbeitsgrundlage ändern kann.

Am Ende der ersten Sitzung hat man sich als Lerngruppe kennen gelernt, man hat eine erste Vorstellung vom Ziel des Kurses und möglichen Lernformen, kennt Lernmaterialien und Stoffplan und weiß in etwa, was man selber zu tun und beizutragen hat.

#### 4.4.2.2 Das Lernen lernen: Lerntechniken und Lernstrategien

Wer in eine neue, ungewohnte Umgebung kommt, hat zunächst das Bedürfnis, sich zu orientieren. Man beurteilt Lerngruppe und Kursleiter, die räumlichen Gegebenheiten, Kursgröße und Sitzordnung („*Werde ich mit diesen Leuten zurechtkommen?*“/ „*Werde ich mich in dieser Umgebung wohl fühlen?*“). Für viele Menschen steht dabei die Frage im Vordergrund, welche Anforderungen der Kurs an sie stellen wird („*Was wird hier von mir erwartet?*“/ „*Werde ich mithalten können?*“). Die Antwort hängt von der Lernerfahrung und vom Vorwissen ab; eine große Rolle spielt auch der subjektive Stand der Lerntechniken und Lernstrategien. Wer mit gesundem Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Lernfähigkeiten und einem erprobten Instrumentarium an Lerntechniken an neue Aufgaben herangeht, wird weniger Probleme haben als der, der nicht weiß, was ihn erwartet und wie er die neue Aufgabe sinnvoll anpacken soll.

Mit „**Lerntechniken**“ ist hier die Gesamtheit der praktischen Handlungsoptionen gemeint, die der Lernende einsetzt, um seinem Lernziel näher zu kommen. Dabei geht es vorrangig um drei Handlungsfelder:

- **Gebrauch von Lernmaterialien** und Lernhilfen: Einblick in Aufbauprinzipien und Organisation der Lehrbücher; Beschaffung und Nutzung von Referenzliteratur (Wörterbücher, Grammatiken, landeskundliche Texte etc.); technische Lernmedien (CD-Player, Computer); Lerndokumentation, Materialpflege und -ablage.
- **Organisation der individuellen Lernprozesse**: Zeitorganisation (Tagesplan, Wochenplan, Semesterplan, Lernplan allgemein); Arbeit mit dem Lehrbuch (Markierungen, Exzerpte und Notizen, Memorieren), Gebrauch zusätzlicher Lernhilfen (Karteisysteme, Lernprotokoll), Gebrauch technischer Lernhilfen im Selbststudium (CD-Player, Computer, Selbstlernmaterialien ...).
- Arbeits- und Verhaltensregelungen für das **Lernen in der Gruppe**: Kenntnis der vereinbarten Signale für Beteiligung und Nichtbeteiligung, Fehlerkorrektur und Fragetechniken; Gebrauch der Metasprache, Fähigkeit und Bereitschaft zur Metakommunikation; Regelungen für praktische Lernoperationen diverser Art; kollektive Zeitplanung: Lerneinheit, Woche, Lernabschnitt, Zielperspektive.

Unter „**Lernstrategien**“ verstehe ich die kognitiven Handlungsoptionen, die der Lernende zur Lösung von Lernproblemen bei der (Tiefen-)Verarbeitung des Sprachinput einsetzt. Die Lernstrategien beeinflussen den Intake, sie verändern die Lernaltersprache. Sie können bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, von innen oder von außen gesteuert sein und sie können verschieden produktiv im Hinblick auf die Lernaltersprache sein. Eine subjektiv sinnvolle und produktive Kombination von Lernstrategien kann den Charakter einer **Methode** annehmen, wenn die gewählten Verfahrensweisen ausreichend kohärent und effektiv sind.

Vielfach muss man bei den Lerntechniken und Lernstrategien in einem typischen Kurs der Erwachsenenbildung fast beim Stande Null beginnen. Einiges an sprachlichem Vorwissen bringen die meisten zwar mit; aber bei den Lerntechniken waltet der Zufall der persönlichen Lernbiographie, walten Gewohnheit und Wunschdenken. Besonders gilt das für Lernungewohnte, aber auch Abiturienten haben hier oft noch Probleme. Dass dieses Fähigkeitsprofil das Ergebnis einer Pädagogik ist, die getreu deutscher Bildungstraditionen den Lerner eher als Objekt der Stoffvermittlung begreift denn als aktiven „Lernagenten“ und Lernsubjekt, ist hier verschiedentlich angesprochen worden. Für eine pädagogische Mentalität, die Lerner „konditionieren“, „(neurolinguistisch) programmieren“ oder sonst mit Lernstoff abfüllen will (und sei es im Schlaf), sind Lerntechniken naturgemäß kein Thema: Auswendiglernen, Fleiß und Gehorsam bezüglich des vom Lehrer verordneten Lernwegs sind angesagt.

Ein anderes Menschenbild, nicht zuletzt ein vertieftes Verständnis der Dynamik human-spezifischer Lernprozesse, führt hier zu einer neuen, **partnerschaftlichen Pädagogik**, die vorrangig auf Lerneraktivierung und Selbstständigkeit im Lernprozess setzt: Ein guter Unterricht ist nicht auf Vermittlung, sondern auf Aneignung angelegt; er bietet dem Lerner Gelegenheit zu aktiven, auf seine Lernbedürfnisse abgestimmten Lernhandlungen. Dieses pädagogische Konzept hat viel Widerhall in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik gefunden (RUBIN, THOMPSON 1982, RAMPILLON 1985, DICKINSON 1987, ELLIS, SINCLAIR 1989, BAUSCH u.a. 1993); es spiegelt sich mehr und mehr auch in der jüngeren Lehrbuchproduktion. Audiovisuelle Lehrmaterialien wie etwa DE VIVE VOIX (CREDIF-

Methode), in denen Lerner und Lehrer massiv gegängelt wurden, wären heute undenkbar. Allerdings bleibt es oft auch bei Lippenbekenntnissen: Man gönnt sich einige Lerntipps und *Can-do*-Zusammenfassungen in Anspielung auf die Lernzielbeschreibungen des Europarats, bleibt im Kern aber bei einer Vermittlungspädagogik und einem lehrerzentrierten Unterrichtskonzept stehen. Wie also könnte man im Unterricht vorgehen, wenn man weiß, dass die Lerner wenig Selbstständigkeit mitbringen und dass es spontan oft wenig Bereitschaft gibt, sich mit Fragen dieser Art zu beschäftigen?

Die Grundprinzipien der lernerorientierten Pädagogik heißen **Transparenz** und **Partizipation**. Als Lerner soll man jederzeit wissen, **was** man tut und **warum** man es tut; man soll lernen, auf das eigene Lernen Einfluss zu nehmen. Die Umsetzung dieses Prinzips verlangt einen (zuweilen langfristigen) metakognitiven Lernprozess, keineswegs jedoch ein „kleines Lehrerstudium“ von Seiten des Lerners. Schrittweises Vorgehen, didaktische Vereinfachungen und Kompromisse sind legitim und notwendig. Aber das Ziel bleibt, dass der Lerner nach und nach für sich einen praktikablen Lernweg mit subjektiv geeigneten Lerntechniken findet und dass er lernt, sich selber für die Ergebnisse des Lernens zuständig und verantwortlich zu fühlen.

Das metakognitive Lernen kann man nicht vermitteln bzw. vermittelnd lehren; es ist weder mit einigen Lerntipps noch mit gelegentlichen Kurzvorträgen über effektives Lernen getan. Auch das Lernen selber muss **aktiv** und **individuell** erlernt werden. Anhand praktischer Erfahrungen werden hinderliche Lerngewohnheiten angesprochen und problematisiert, alternative Wege vorgeschlagen und erprobt; der Lerner integriert nach eigener Entscheidung subjektiv erfolgreiche Muster in sein persönliches Lerninventar. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt eher im Anregen, Begleiten und Moderieren dieses Prozesses; schwierig ist es im Anfang, Kohärenz zu stiften, den Zusammenhang einzelner Entscheidungen deutlich werden zu lassen. Erst wenn die neue Lerntheorie ein hinreichendes Maß an Stabilität und Kohärenz gefunden hat, wenn das Lerninstrumentarium selbstständig auf analoge Anwendungen übertragbar ist, kann von **Lernerautonomie** gesprochen werden.

Eine transparente Gestaltung der Unterrichtsmaterialien kann den metakognitiven Lehrplan nachhaltig unterstützen: Die Lernziele, Aufbau und Gliederung des Lehrwerks, die Übungsziele und Arbeitsanweisungen sollten informativ und allgemeinverständlich formuliert sein. Ganz in diesem Sinne sind die dürftigen Inhaltsverzeichnisse früherer Jahre in neueren Lehrwerken durch explizite und aussagefähige Lernübersichten ersetzt worden. Im NEW CAMBRIDGE ENGLISH COURSE (Klett) wird der Lernstoff beispielsweise in vier ausführlichen Teil-Lehrplänen präsentiert: Grammatik, Aussprache, Sprechabsichten/ Situationen, Konzepte/ Themenbereiche (*multi-syllabus design*). Jede Seite des Buches enthält einen in sich geschlossenen Lernzyklus, der durch eine explizite Lernzielangabe eingeleitet wird (z.B. *asking for and giving directions*) und mit einer kurzen Zusammenfassung des Gelernten und Empfehlungen für subjektorientiertes Weiterlernen (*learn three or more: .../ folgt Wortliste zur Auswahl*) abschließt. Allerdings ist die Metasprache Englisch, was gerade auf Anfängerniveau wenig sinnvoll ist, und Benutzerführung und Übersichtlichkeit bei den Übungen lassen oft zu wünschen übrig.

Einen Schritt weiter geht zum Beispiel MACMILLAN BUSINESS ENGLISH PROGRAMME (Hueber). Die Aufgaben sind in einem übersichtlichen Layout gehalten, in dem sich Übungsziel und *learning task* wechselseitig interpretieren:

**Revise**

*there is/are,  
there was/were,  
there used to be  
(see page 100)*

**Practise by talking about**

*where you live, or a town you know very well:*

*e.g.  
There's a church in .... Street.  
There was a post office near the ..., but it  
closed down.  
(...)*

*Quelle: Macmillan Business English Programme, Pre-Intermediate Course Book, 1994: 25.*

So kann der Lerner leicht erkennen, was das Übungsziel sein soll und worauf beim Sprechen zu achten ist. Gerade im Grenzbereich von sprach- und mitteilungsbezogenem Üben kann es sonst leicht zu Orientierungsproblemen kommen. Auch der Querverweis auf weitere Lernhilfen ist wichtig.

In PONT NEUF (Klett) finden sich Lerntipps, in denen der Lerner direkt (und auf Deutsch) angesprochen wird, damit er sich mit dem Lernproblem besser identifizieren kann (zitiert nach Vorabdruck, o.O.1995):

*„Ich kann mir keine Vokabeln merken.“ Sicherlich stellen Sie dies manchmal fest. Wir möchten Ihnen hier zwei Tips geben.*

**Erster Tip: die Vokabel-Landkarte**

*Wählen Sie ein Wort als Ausgangspunkt für Ihre Karte aus. Um dieses Zentrum notieren Sie kreis- oder sternförmig alle französischen Wörter, die Ihnen zu diesem Begriff spontan einfallen. Mit einem zweiten Begriff verfahren Sie genauso. Versuchen Sie dabei, einen thematischen Zusammenhang herzustellen, so daß schließlich Ihr persönliches Wortnetz entsteht ... (folgt Beispiel in Form eines Schaubilds).*

Der Lerntipp ist lernpsychologisch begründet, verständlich formuliert, und er fügt sich kohärent in die Methodik dieses Lehrwerks ein. Nur wer das Unterrichtskonzept versteht, kann souverän mit dem Material umgehen: im Stoff etwas auswählen, ergänzen oder fortlassen, persönliche Schwerpunkte setzen, selbstständig wiederholen oder Versäumnisse durch individuelles Lernen ausgleichen.

Wahllos zusammengewürfelte, methodisch und lernpsychologisch inkohärente Lerntipps, wie man sie sonst immer noch vielfach in den Lehrmaterialien findet, schaden dagegen mehr als sie nutzen. Transparenz des Unterrichtskonzepts kann nur entstehen, wenn Lehrbuchautoren und Lehrkräfte wissen, was sie tun, warum sie es tun und wie sich eins ins andere fügt; nur ein in sich kohärentes Unterrichtskonzept kann Basis kohärenter Lernprozesse sein.

Das wichtigste Instrument zur Förderung des metakognitiven Lernens sind regelmäßige Lernerbefragungen und anschließende kurze „**Lehr-/Lernkonferenzen**“ (Begriff adaptiert nach GORDON 1974). In diesen Befragungen wird die Arbeitsgrundlage überprüft, werden Orientierungsprobleme und Störungen des Lernprozesses konkret und zeitnahe aufgegriffen. Anregungen für eine sinnvolle Fragetechnik finden sich zum Beispiel bei ELLIS, SINCLAIR 1989; manchmal sind entsprechende Empfehlungen schon in das Lehrwerk eingearbeitet. Die Befragung dient der Problemaufnahme; am Anfang wählt man am besten die Form einer schriftlich-anonymen Spontanumfrage, mit oder ohne Vorgaben („*Wie finden Sie das Lerntempo?*“), in jedem Fall mit der Möglichkeit, auch frei zu reagieren. Wenn die Lerngruppe sich besser kennt, sind mündliche Befragungen, zum Beispiel in Form eines „Blitzlichts“ möglich: Jeder sagt seine Meinung in ein oder zwei Sätzen; es wird nicht kommentiert oder auf die Meinung anderer Bezug genommen. Anschließend wird die Befragung ausgewertet und das Ergebnis

im Rahmen einer Lehr-/Lernkonferenz zur Diskussion gestellt; dabei sollten die einzelnen Konferenzen nicht zu lange dauern. Zunächst werden die Themen gesammelt und nach Wichtigkeit geordnet. Die Diskussion beschränkt sich pro Sitzung auf ein einziges, klar begrenztes, allgemein als wichtig empfundenes Problem. Zu diesem Problem werden Lösungsmöglichkeiten gesammelt (*brainstorming*), verglichen und bewertet; der Kursleiter beteiligt sich gleichberechtigt an der Diskussion. Das Ergebnis wird in Form einer **Lernregel** explizit formuliert, an die Tafel geschrieben und durch Mehrheitsvotum vereinbart. Die Lernregel wird damit Teil der kollektiven Arbeitsgrundlage; der Kursleiter wacht im Folgenden über ihre Einhaltung. Regeln, die sich nicht bewähren, können durch Mehrheitsentscheid jederzeit revidiert werden.

So oder ähnlich werden wichtige Aspekte der Arbeitsgrundlage schrittweise aufgegriffen, im Licht praktischer Erfahrungen verhandelt, von der Gruppe beeinflusst und nach und nach in eigene Regie überführt. Die Gruppe übernimmt Verantwortung für den Lernprozess in dem Maße, wie sie lernt, Probleme zu erkennen, Lösungswege zu entdecken, Ziele und Verfahrensweisen auszuhandeln. In diesem Sinne wirkt die Lehr-/Lernkonferenz *quasi* als Clearingstelle zwischen den subjektiven Lerntheorien der Teilnehmer, der Unterrichtstheorie des Kursleiters und dem tatsächlichen Lernprozess der Gruppe. Je vollständiger die Arbeitsgrundlage ist, desto aktiver kann sich die Gruppe in die Kursplanung einschalten: Zum Beispiel können nun der Wochenplan und das Semesterprogramm kompetent besprochen und gemeinsam festgelegt werden.

#### 4.4.2.3 Gruppenintegrative Arbeitsformen

In der Erwachsenenbildung gehen die Teilnehmer in einen Englischkurs, um Englisch zu lernen - und nicht, um ihre persönlichen Befindlichkeiten in Lernsituationen zu analysieren. Wenn sie das wollten, würden sie wohl eher eine Selbsterfahrungsgruppe wählen. Auch aus der Sicht des Kursleiters ist die affektive Metaebene mit Vorsicht zu behandeln: Meistens fehlt eine entsprechende gruppentherapeutische Ausbildung, und als selbsternannter Seelendoktor kann man mit falschen Reaktionen viel Unheil stiften. Andererseits ist zu bedenken, dass auch in einem sachlich geführten Unterricht *nolens volens* nicht nur der Kopf, sondern stets der ganze Mensch lernt, dass Lernprozesse sich nicht auf die kognitive Dimension beschränken lassen. Jeder Kursleiter kennt Äußerungen wie die folgenden (vgl. auch QUETZ 1992):

- „*Wenn ich vor den anderen Englisch sprechen soll und Fehler mache, da habe ich Hemmungen. Da sage ich lieber gar nichts.*“
- „*Ich muss alles ganz genau verstehen, aber der Lehrer spricht viel zu schnell und immer gleich in ganzen Sätzen. Die anderen haben keine Probleme damit.*“
- „*Vor dem Englischkurs habe ich immer schon Magenschmerzen.*“

Eine Lernsituation stellt indirekt das Selbstwertgefühl in Frage. Lernen passt für viele Menschen nicht zum Selbstbild des Erwachsenen; die beliebte Redewendung vom „Wieder-zurück-auf-die-Schulbank-müssen“ beschreibt prägnant dieses Rollenklischee (vgl. auch BROKMANN-NOOREN u.a. 1995). Durch die Teilnahme an einem organisierten Lernprozess gibt man ein Nichtkönnen zu, unterwirft sich der Korrektur, Kritik und „Zurechtweisung“ durch eine wissende und lenkende Instanz - und das obendrein vor einer größeren Gruppe

wildfremder Menschen. Aus Gründen dieser Art empfinden viele eine organisierte Lernsituation als Stress: Sie gehen eher defensiv als offen-experimentell mit dieser Situation um und erschweren sich und anderen das Lernen durch einen hohen Affektivfilter. In extremen Fällen kann sich dieser Lernstress in neurotischen Symptomen ausdrücken (Angst, Resignation, Aggression gegenüber den Besseren im Kurs, Clownerie, Konversionsneurosen mit körperlichen Krankheitssymptomen etc.). Über die Ursachen solcher Einstellungen kann man nur spekulieren: Vieles reicht weit zurück in die persönliche Lernbiographie in der Familie, in der Schule, im Beruf. Man hat typische Verhaltensmuster für Lernsituationen verinnerlicht; man hat gelernt, dass es sich lohnt, der Erste und Beste zu sein, dass man sich keine Blößen geben darf und Fehler vermeiden muss. Man hat ein Selbstbild, das es zu wahren und zu verteidigen gilt (vgl. auch VIELAU 1995: 71 ff.).

In einer unbekanntem, potenziell bedrohlichen Situation strebt der Mensch nach der Sicherheit bekannter Verhaltensmuster. Wenn nicht gegengesteuert wird, kommt es daher rasch zu einem Regress in kindlich-schülerhaftes Verhalten: Die Schülerrolle ist verlockend, weil sie vertraut ist und vermeintlich mehr Sicherheit bietet als die kritische Distanz und Selbständigkeit des reifen Lerners. Ein Lehrer, der bewusst oder unbewusst darauf aus ist, die Lerngruppe zu infantilisieren, sie auf sich zu fixieren und das eigene Licht leuchten zu lassen, hat daher leichtes Spiel. Nur so ist der an sich erstaunliche Umstand zu erklären, dass sich erwachsene Menschen oft binnen kurzem auf einen viel jüngeren, menschlich unreifen Kursleiter fixieren. Dass auf der Basis einer solchen Beziehungsdefinition vordergründig „effektiv“ gelernt werden kann, soll nicht bezweifelt werden. Aber auf mittlere Sicht widerlegt sich ein solches, auf Unselbständigkeit und Abhängigkeit gegründetes Lernverhalten von selber: Es hat keine Perspektive, oft wenig Tiefenwirkung und es tötet letztlich die Motivation.

Pädagogisch sehr viel schwieriger und anspruchsvoller ist der andere Weg, der das Gefühl der persönlichen Sicherheit in der Lernsituation nicht aus unbewusster Unterwerfung und dem Regress in infantile Verhaltensformen, sondern aus **kritischer Mündigkeit** und reflektierter Selbstbestimmung ableitet. Gerade im affektiven Bereich funktioniert das partnerschaftliche Lernen selten ganz von allein; Problembewusstsein von Seiten der Lehrkraft, geeignete Hilfen und Steuerungsimpulse sind unverzichtbar. Da bei affektiven Lernprozessen die Meta-Ebene nicht direkt zur Verfügung steht (unqualifizierte Beziehungsdiskussionen im größeren Kreis schaffen oft mehr Probleme als sie lösen), werden solche Lernhilfen gern in den heimlichen Lehrplan verlagert. Viele der heute gängigen **Lernspiele** sind als (mehr oder minder geeignete) Versuche zu verstehen, auf die Beziehungsebene Einfluss zu nehmen. Schon die Terminologie im Lehrerhandbuch (vgl. „icebreaker“) macht das hinlänglich deutlich. Dass hier Vorsicht geboten ist, zeigt das folgende Beispiel:

**7. You are in one of these places. Do a mime; the class will say where you are.**

*at a swimming pool at a disco at a restaurant at the doctor's  
at the dentist's in bed in the bathroom at a car park (...)*

*Quelle: New Cambridge English Course 1, 1993: 48.*

Interessant sind die heimlichen Botschaften, die in diesem Lernarrangement ausgetauscht werden. Um die Lerngruppe „aufzulockern“ und affektiv „aufzumischen“, setzt die Anleitung gängige Erwartungshaltungen an erwachsenengemäße Lernformen außer Kraft. Indem der Kursleiter Lernhandlungen dieser Art verlangt, definiert er zugleich die eigene Rolle in der Gruppe. Er nimmt sich das Recht, erzieherisch auf erwachsene Menschen einzuwirken,

ohne dass ihn diese Menschen oder die Institution, für die er tätig ist, mit einem entsprechenden Erziehungsauftrag ausgestattet hätten. Wer erwachsene Menschen, die eine Dienstleistung in Anspruch nehmen (und dafür nicht zu knapp bezahlen), mit einem heimlichen Lehrplan dieser Art konfrontiert, geht ein hohes Risiko ein. Zunächst wäre hier das Selbstverständnis zu prüfen: Wie verstehe ich meine Rolle in dieser Lerngruppe? Welches Recht habe ich, über die vereinbarten Ziele des äußeren Lehrplans hinausgehend\* erzieherisch tätig zu werden? Wie weit darf ich mich über die Erwartungen der Gruppe hinwegsetzen?

Die Rolle des Kursleiters ist schwierig zu bestimmen, weil er stets Teil der Lerngruppe ist, selber am Gruppenprozess teilnimmt und eigene Bedürfnisse nach Geltung in der Gruppe entwickelt, aber zugleich von seiner Funktion her die Aufgabe hat, die Gruppe (und sich selber) von außen zu sehen, sie bewusst zu steuern und anzuleiten. Supervision kann ein geeignetes Mittel für Lehrkräfte sein, die Implikationen dieser Doppelrolle und die eigenen Bedürfnisse in Unterrichtssituationen besser zu verstehen. Der hier praktizierte Zugang über einen heimlichen Lehrplan weist Lehrer und Gruppe **asymmetrische Rollen** zu: Der Kursleiter definiert sich nicht als Dienstleister und Lernberater, als gleichberechtigter Partner eines gemeinsamen Lernprozesses, sondern als überlegen-wissender Lenker und Erzieher. Er beansprucht damit einen Status, der ihm von dem institutionellen Kontext her nicht zukommt. Dem Lerner bleibt die Rolle des unmündigen Erduldens fremdbestimmter Lernhandlungen; die höhere Weisheit der Lenkungsinstanz ist ihm verschlossen. Wer der impliziten Beziehungsdefinition nicht zustimmt und sich durch die Zumutungen des heimlichen Lehrplans veralbert fühlt, hat nur die Wahl, diese Lerngruppe zu verlassen.

Besser ist es daher, übrigens nicht nur in der Erwachsenenbildung, wenn auf einen heimlichen Lehrplan verzichtet wird. Der Lerner ist als Partner zu akzeptieren, der ohne sein Verstehen und Einverständnis nicht in ungewohnte Verhaltensmuster gedrängt werden darf - zumal, wenn diese Verhaltensmuster möglicherweise sein Selbstbild und seinen Status in Frage stellen. Das gilt auch, wenn die gewohnten Verhaltensmuster nach Einschätzung des Kursleiters weniger effektiv sein mögen. Auch die affektiven Ziele des Unterrichts können offengelegt werden („*Wir wollen uns im Unterricht wohl fühlen, Unsicherheiten abbauen, gut miteinander auskommen, auf andere Rücksicht nehmen: Je besser uns das gelingt, desto effektiver und schneller können wir gemeinsam Englisch lernen.*“) Entsprechendes gilt für die Verfahrensweisen, die eingesetzt werden, um die affektiven Ziele zu erreichen. Der Lerner wird nicht vorgeführt und soll sich nicht exponieren müssen: Das „Drannehmen“ im Frontalunterricht oder das „Vorholen-an-die-Tafel“ sind problematische Unterrichtstechniken in diesem Sinn.

Das Gefühl, akzeptiertes Mitglied einer Gruppe Gleichinteressierter zu sein, kann auf der affektiven Ebene sehr entlastend wirken (MASLOW 1989), kann Ängste und Hemmungen besser abbauen als ein äußerlicher Motivierungsversuch über *ice-breaker* oder eine aufgesetzte Entspannungsübung. Wenn man sich im Kreise anderer wohlfühlt, gemeinsam an der Lösung von Problemen arbeitet, selber etwas beiträgt, können sich gruppenbedingte Synergieeffekte entfalten, die den Lernprozess fördern und voranbringen. Erfahrungen dieser Art erklären, warum das Lernen in der Gruppe effektiver ist als das Lernen allein im stillen Kämmerlein. In einer funktionierenden Lerngruppe ergänzen sich Wissen und Können der Beteiligten: Jeder trägt etwas bei; man profitiert von Fehlern, die andere machen, aus den folgen-

---

\* Viele Versuche haben gezeigt: Erscheint ein Hinweis auf „szenisches Spiel“ o.ä. in der Kursbeschreibung, so kommt dieser Kurs nicht zustande.

den Korrekturen und Verstehenshilfen. Insofern ist das Ganze eines Gruppenprozesses oft mehr als die Summe der individuellen Anteile. Wie also kann ein solcher Gruppenprozess gefördert werden?

Zunächst geht es um scheinbar belanglose Äußerlichkeiten: die Gruppengröße, die Herstellung einer kommunikativen, gleichberechtigten Sitzordnung, die Einigung auf die bevorzugten Formen der Anrede, die Aufstellung von Namensschildern, die Art, ob und wie eine Anwesenheitsliste geführt wird, wie man sich vorstellt und anredet. Kommunikatives Lernen und direkte Interaktion zwischen den Lernern sind nur möglich, wenn man sich ungehindert ansehen und ansprechen kann. Die Gruppe darf daher nicht zu groß sein, aber auch nicht zu klein. Zu kleine Gruppen nehmen schnell den Charakter privater Zirkel an, in denen man sich (zu gut) kennt, denen Anregungspotenzial, Vielfalt und die „echten“ Kommunikations- und Übungschancen des größeren Kreises fehlen. Zu große Gruppen sind unübersichtlich und wirken einschüchternd; beim Frontalunterricht verringern sich obendrein die individuellen Beteiligungschancen. Eine ideale Gruppengröße liegt irgendwo zwischen zehn und zwanzig Teilnehmern; wer meint, dass zwanzig „viel zu viel“ sei, denkt primär wohl an vermittelndes Lehren und frontale Unterrichtsformen: Er überschätzt die Rolle des Lehrers im Lernprozess, verwechselt *spoon-feeding* durch die Lehrperson mit Lernerorientierung. Die wichtigste Sozialform im kommunikativen Sprachunterricht ist Partner- und Gruppenarbeit, erst danach rangieren Frontal- und Individualarbeit.

Eine **Sitzordnung** in „Omnibus-Formation“, wie sie früher in den Schulen gang und gäbe war, ist für kommunikatives Lernen offensichtlich ungeeignet. Schwer fällt es dennoch vielen Lehrkräften, sich von ihrer herausgehobenen Position zu verabschieden. Eine vorgefundene Sitzordnung, die Gleichberechtigung signalisiert (Kreis, Viereck, Gruppentische), wird darum gerne wieder zu einer U-Formation mit Ausrichtung auf Lehrer und Tafel hin umgestellt, mit dem Lehrertisch weit vorn und deutlich abgehoben. In bestimmten Lehr- und Lernphasen (zum Beispiel während der Sprachaufnahme) kann eine frontale Sitzordnung mit Ausrichtung auf Lehrer und Tafel durchaus sinnvoll sein. Dennoch wird es einen Grund geben, warum die gleiche Lehrkraft die gleiche Sitzordnung mit dem Direktor vorne während einer Schulkonferenz als unkollegial und wenig partnerschaftlich empfinden würde. Sensibilität für die äußeren Gegebenheiten ist daher angesagt; man sollte flexibel die Sitzordnung wählen, die am besten zur aktuellen Sozialform des Lernens passt.

Es gibt viele Übungsformen, die direkt oder indirekt auf die Beziehungsebene zielen, die die Motivation und Lernatmosphäre verbessern sollen (SOLMECKE 1983, REISENER 1989). Prüft man die Implikationen des heimlichen Lehrplans, so wird man schnell feststellen, warum in der Praxis vieles nicht so funktioniert, wie es am Schreibtisch geplant war. Eine ausführliche Analyse ist hier nicht möglich; darum nur Orientierungshilfen:

- Der Lehrende sollte sich, so weit möglich, **symmetrisch** und hinsichtlich seiner Sprache **reversibel** verhalten: den Lerner als Partner ernstnehmen, Erwachsene als Erwachsene behandeln. Niemand gibt seine Identität an der Garderobe ab, nur weil er zufällig einen Englischkurs besucht. Eine Konsequenz dieser Grundhaltung wäre zum Beispiel, dass man (außer vielleicht in sehr homogenen Gruppen) besser auf das Duzen verzichtet, solange man sich nicht wirklich gut kennt.
- Entsprechend sollte man als Lehrer eher mehr als weniger **Distanz** wahren: sich nicht anbiedern, nichts verlangen oder anregen, was introvertierte Menschen in Verlegenheit

bringt oder die (ohnehin labile!) Erwachsenenrolle in Frage stellt. Im Gruppenprozess ist etwas fundamental falsch gelaufen, wenn sich erwachsene Menschen binnen kurzem unkritisch auf einen Kursleiter fixieren. Wer als Kursleiter ungewollt solche Konstellationen öfter herbeiführt, sollte es mit einer Supervision versuchen.

- Das Hauptaugenmerk sollte zunächst dem **Gruppenprozess** gelten: Alles ist richtig, was den Kontakt der Lerngruppe untereinander fördert, Fremdheit auflöst und Nähe (auch im räumlichen Sinne) schafft. Günstig ist es am Anfang, wenn man öfter die Plätze wechselt. (Ein kleiner Trick dazu: man sammelt die Namensschilder am Ende der Stunde ein und verteilt sie zu Beginn der nächsten Sitzung jeweils neu. Jeder geht nicht zu seinem Stammplatz, sondern dorthin, wo sein Namensschild steht. Der Trick gelingt allerdings nur, wenn man einsichtig begründen kann, warum es entgegen Sicherheitsbedürfnis und Gewohnheitsdenken sinnvoll ist, öfter die Plätze zu wechseln ...).
- Jeder Lernschritt ist unter dem Gesichtspunkt zu planen, den Lerner individuell anzusprechen, zu beteiligen und zu aktivieren. **Lernaktivität** ist nicht mit hektischer Betriebsamkeit zu verwechseln: Auch Denkpausen können aktivierend wirken. Die Aktivierung soll nicht von außen kommen (etwa durch „Drannehmen“ beim Frontalunterricht), sondern von innen (individuelles Bemühen um Problemlösungen).
- Die wichtigsten **Sozialformen** im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sind Kleingruppen- und Partnerarbeit, weil sie die besten Beteiligungschancen bieten. Die Kleingruppen brauchen gut geplante Aufgabenstellungen. Der Kursleiter sollte auch zu den Kleingruppen zunächst eher mehr als weniger Distanz wahren: also nicht ständig dabeisitzen, sondern dem Gruppenprozess Raum geben und so die Selbständigkeit der Lernhandlungen und die Teamfähigkeit der Gruppe fördern.
- Je mehr man als Kursleiter über Gruppenprozesse weiß, die Verlaufsmerkmale und etwaige **Störungen** kennt, mögliche Beweggründe nachvollziehen kann - umso besser für alle (vgl. etwa BROKMANN-NOOREN 1995: 173 ff.). Meistens wird es dennoch geraten sein, den Gruppenprozess nicht direkt zu thematisieren. Eher sinnvoll ist es dann schon, bei Bedarf Einzelgespräche zu führen.
- Vieles spricht dafür, die **affektiven Lernziele**, das Streben nach guter Zusammenarbeit und einer guten Lernatmosphäre direkt anzusprechen; mancherlei Ungewohntes wird nur auf diesem Wege sinnvoll zu begründen sein. Dass die Bestätigung von Lernerfolgen und ständige **Ermutigung** nicht nur für die Motivation, sondern auch für die Lernatmosphäre wichtig ist, versteht sich von selber.

Methodisch ist die Forderung nach gruppenintegrativen Lernformen nicht einfach einzulösen. Solange eine entsprechende Lernkultur noch nicht etabliert ist, ist keineswegs sicher, dass Gruppenarbeit an sich schon etwas Positives bewirkt: Der Schnellste in der Gruppe produziert die verlangte Lösung aus dem Handgelenk, der Rest schaut gelangweilt oder frustriert zu - wo läge da der tiefere pädagogische Sinn? Ungeschickt implementierte Gruppenarbeit kann geradezu zur Plage werden, Vereinzelung und Passivität begünstigen. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen (siehe auch „Differenzierung“, Kap. 4.4.4) und die Art der Aufgabenstellung darf daher nicht dem Zufall überlassen bleiben. Jede Gruppenarbeit verlangt ein transparentes Lernarrangement mit Angaben über

- Gruppeneinteilung und Ort
- Aufgabenstellung

- Arbeitsmaterial
- Arbeitsergebnis und Zeitrahmen
- Art der Dokumentation.

Kleingruppen können zwischen zwei (Partnerarbeit) und vier Personen umfassen, bei bestimmten Aufgabenstellungen auch mehr. Die Zusammensetzung sollte anfangs öfter gewechselt werden, um der allzu raschen Bildung fester Cliques entgegenzuwirken, die dann womöglich als *ingroups* wieder zum Störfaktor für die Gesamtgruppe werden. Zufallsverteilungen kann man auf verschiedene Art erreichen, am leichtesten durch Abzählen. Jede Gruppenarbeit führt innerhalb des gesetzten Zeitrahmens zu einem greifbaren Ergebnis, das in der vereinbarten Form dokumentiert wird (z.B. auf Folie oder Wandzeitung). Gleichzeitig muss jedoch klar sein, dass nicht das Ergebnis, sondern der Prozess im Mittelpunkt steht. Zeitdruck ist fehl am Platze, noch schlechter geeignet sind Lernspiele mit Wettbewerbscharakter. Die Gruppe kommt durch Kooperation und Teamarbeit zu ihrem Ergebnis - nicht durch Handlungsdruck und entsprechende „Schnellschüsse“ einzelner Mitglieder.

Kooperative Arbeitsformen erreicht man am einfachsten durch **Informationsverteilung** (*cue-cards*): Jedes Gruppenmitglied erhält eine komplementäre Teilinformation, erst der Zusammenfluss aller Teilinformationen ermöglicht die Lösung der Aufgabe; und selbstverständlich darf keiner vorher das Ergebnis kennen. Auf diese Weise entsteht ein *quasi*-natürlicher Anlass für die Kommunikation und Kooperation in der Lerngruppe. Jeder trägt seinen Teil zum Ergebnis bei, unabhängig vom subjektiven Stand des Wissens oder der Sprachbeherrschung; keiner kann allein arbeiten oder dominieren, weil keiner ein Informationsmonopol besitzt. Wenn alles gut läuft, macht man so die Erfahrung, dass auch mit minimalen Sprachmitteln erfolgreich kommuniziert werden kann.

Die meisten Lehrbuchübungen können mit geringem Aufwand so umgestaltet werden, dass die Informationen verteilt sind; mit etwas Phantasie finden sich auch offene Aufgabenstellungen. In modernen Lehrwerken sind solche Lernarrangements schon vorgesehen; das methodische Prinzip ist auf viele Lernformen anwendbar, von einfachen Strukturübungen bis hin zu komplexen Simulationen und Planspielen. Nicht durch Lehrvortrag oder Appell, sondern durch praktisches TUN entsteht die Befähigung zu kooperativem Handeln in der Gruppe: In der phantasievollen Anlage entsprechender Lernarrangements sollte daher einer der Schwerpunkte der Unterrichtsplanung liegen. Nicht zufällig sind es die gleichen Lernformen, die das kommunikative Lernen anregen und die eine gruppenintegrative Wirkung haben.

#### 4.4.3 Lernergebnisse

Das Lernen im eigentlichen Sinn, die Veränderung des Wissens im Kopf des Lerners, ist nicht beobachtbar und kann daher auch nicht direkt beeinflusst werden. Beobachtbar sind nur die Ergebnisse des Lernens in Form eines kommunikativen Outputs, von dem aus wiederum Rückschlüsse auf den Stand des Lernprozesses möglich sind. Im Folgenden geht es dementsprechend um die Feststellung, Auswertung, Beurteilung und Interpretation von Lernergebnissen.

#### 4.4.3.1 Fehler und Fehlerkorrektur

Im Unterricht kommt den Fehlern besondere Bedeutung zu: Der Lehrende steht ständig neu vor der Frage, ob er eingreifen soll oder nicht, und wenn ja, wie im Einzelfall bei der Korrektur vorzugehen ist. Das Problem ist nicht einfach: In der Praxis stellen wir oft fest, dass eine Korrektur nichts bewirkt (der gleiche Fehler wiederholt sich trotz Korrektur), oft sogar mehr schadet als nützt, weil sie den Lerner in Verlegenheit bringt, verwirrt und eher zu einer stockend-suchenden Sprechweise veranlasst.

Auch der lerntheoretische Status des Fehlers ist vielen Lehrkräften unklar. Der eine Lehrer sieht im Fehler nur die schädliche **Abweichung** vom rechten Weg, befürchtet die Festigung falscher Strukturen und treibt daher so etwas wie aktive Fehlerprophylaxe, bevorzugt Übungen mit Antwortsteuerung oder das Auswendiglernen, korrigiert sofort alles und jedes - und bestraft Fehler, wenn sie denn doch passieren, durch schlechte Noten. Der andere Lehrer sieht im Fehler ein produktives, **lernwirksames Probehandeln**: Nur wer etwas riskiert, Fehler macht und aus den eigenen Fehlern lernt, kann auf Dauer Erfolg haben; er ermutigt daher die Gruppe, aktiv zu lernen und Fehler als notwendige Übergangerscheinung zu akzeptieren, hält sich beim Korrigieren zurück und bewertet ggf. bei der mündlichen Zensur eher die Bereitschaft zur Beteiligung, die Flüssigkeit und Verständlichkeit der Äußerungen als die Fehlerhäufigkeit.

Auch beim Lerner können Korrekturen verschieden ankommen: als willkommene, informative Lernhilfe - oder als willkürliche Unterbrechung des Sprechflusses und nicht nachvollziehbare „Zurechtweisung“, womöglich als Blamage vor der Lerngruppe. Es liegt auf der Hand, dass hier auch Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle spielen.

In der Theorie ist das Problem leichter zu lösen als in der Praxis. **Fremdkorrekturen** sind in dem Maße wirksam, wie der Lerner das betreffende Problem auffassen kann und über genügend Wissen verfügt, um die Korrektur als sekundären Input auffassen, für sich auswerten und weiterverarbeiten zu können. Eine unverständliche Korrektur wirkt beunruhigend und einschüchternd; die richtige Lösung wird womöglich oberflächengetreu nachgesprochen, der Fehler wiederholt sich jedoch bei nächster Gelegenheit. Die Fremdkorrektur kann mangelnde Tiefenverarbeitung also nicht ersetzen; sie muss sie ergänzen und begleiten.

Eine Fehlerkorrektur, die gut auf den Lernprozess abgestimmt ist, ist eine wichtige Lernhilfe, da sie dem Lerner beim Hypothesentesten ein direktes und gezieltes Feedback bereitstellt; der Lerner ist so bei der Elaboration seines subjektiven Sprachmodells nicht mehr von den Zufällen des Sprachgebrauchs abhängig. Fehler dieser Provenienz sind indirekt gestellte Fragen - und die Korrektur ist die Antwort, ohne die an dieser Stelle ein Lernfortschritt nicht möglich ist. Entsprechend werden sinnvolle Fremdkorrekturen von den meisten Lernern gewünscht und bereitwillig akzeptiert; Lehrer, die nicht präzise korrigieren, werden als wenig effizient empfunden und entsprechend kritisiert (vgl. KÖNIGS 1992: 173, QUETZ 1990: 34). Man spürt, dass pauschale Rückmeldungen nicht ausreichen: Allein die Tatsache, dass man „irgendwie“ verstanden wird, sagt ja nichts über die sprachliche Qualität der Äußerung aus. Nur wenn man weiß, welche Fehler man noch macht, kann man gezielt an der Verbesserung der eigenen Ausdrucksfähigkeit arbeiten.

Andererseits darf der Effekt der Fehlerkorrektur nicht überschätzt werden. Jeder lernt zu einem gegebenen Zeitpunkt nur das, wofür er von seinem inneren Lehrplan bereit ist. Es

macht keinen Sinn, beharrlich auf Lernschwierigkeiten herumreiten, weil man den Lernschritt durch die Korrektur erzwingen will. Es gibt Fehler, die gegen Korrekturen nahezu resistent sind: Dann fehlt die Basis für eine angemessene Tiefenverarbeitung im subjektiven Lehrplan. Man muss aus solchen Beobachtungen nicht folgern, dass Fehlerkorrekturen überhaupt sinnlos sind, da sich erwerbsbedingte Fehler nicht vermeiden lassen (so etwa DULAY, BURT, KRASHEN 1982). Diese radikale Position entspricht nicht der Unterrichtserfahrung; und sie könnte theoretisch auch nur stimmen, wenn der äußere Lehrplan keinerlei Zusammenhang mit dem inneren Lehrplan hätte. Aber sie erklärt immerhin, warum Korrekturen in der Praxis häufig erfolglos bleiben. Eine Lehrstrategie, die wahllos alles und jedes korrigiert, keinen Fehler durchgehen lässt, ist vor diesem Hintergrund sicher falsch - und obendrein anstrengend und demotivierend für Lehrende und Lernende. Besonders gilt das, wenn der Korrektur keine vertiefende Übungsphase folgt, wenn ohne Rücksicht auf den aktuellen Übungszusammenhang korrigiert wird oder wenn Korrekturen mit Leistungsbewertungen verknüpft werden.

Eine sinnvoll angelegte Fremdkorrektur baut außerdem Brücken für die **Selbstkorrektur** des Lerners. In frühen Stadien des Lernprozesses werden eigene Fehler kaum wahrgenommen, die Fähigkeit zur Selbstkorrektur muss erst erworben werden. Nur bei Lernproblemen, die als solche erkannt werden, richtet sich die Aufmerksamkeit auf mögliche Fehlerquellen; der Fehler wird hier subjektiv als ein „mentales Stolpern“ über Wissenslücken erlebt. Häufig reicht das Sprachwissen im Angang jedoch nicht aus, um Probleme dieser Art autonom erkennen und bereinigen zu können. In der Unterrichtspraxis überwiegt daher zunächst die Fremdkorrektur (vgl. auch KLEPPIN, KÖNIGS 1991). Bei Fortgeschrittenen sind Selbstkorrekturen dagegen häufig zu beobachten (HECHT/GREEN 1991b), wobei sowohl explizites wie implizites Sprachwissen mitwirkt.

Art und Umfang der Selbstkorrekturen hängen unter anderem von der Korrekturstrategie des Lehrers ab. Wird im Unterricht alles und jedes korrigiert, was nicht sprachlich korrekt ist, so verstärkt das die Tendenz zum **Monitorlernen**, die in der Unterrichtssituation ohnehin angelegt ist: Ein wesentlicher Teil der kognitiven Ressourcen des Lerners wird dann für Kontrollzwecke verbraucht; es spielt sich eine eher defensive, suchende und stockende Sprechweise ein. Die Tendenz zum Monitorlernen kann sich, wenn sie durch entsprechende Persönlichkeitsmerkmale begünstigt wird, bis hin zu Lernblockaden steigern: Nicht das Dazulernen, das Suchen, Probieren und Fragen, sondern die Fehlervermeidung steht dann im Vordergrund; aus Angst vor möglichen Fehlern tritt man auf der Stelle und lernt kaum noch Neues hinzu.

Die Anforderung an den Lehrer ist daher in gewisser Weise paradox: Er soll und muss korrigieren, aber doch stets mit Augenmaß. Richtiges Korrigieren ist ein wesentlicher Teil der Lehrkompetenz, in gewisser Weise fast eine Kunst, die viel Wissen und Übersicht, aber auch Sensibilität für den einzelnen Lerner und seine Probleme verlangt. Dabei sollte die **Norm**, an der sich der Korrigierende orientiert, verlaufsorientiert aus dem didaktischen Prozess abgeleitet werden: Der aktuelle Lern- und Übungsschwerpunkt bestimmt die Korrekturstrategie. Bei einer sprachbezogenen Übung wird sprachbezogen korrigiert (korrekt?), bei kommunikativen Arbeitsformen eher in gesprächsnaürlich-kommunikativen Formen (verständlich?/ angemessen?/ flüssig?). Da nicht alle in der Lerngruppe sprachlich auf dem gleichen Stand sind, ist obendrein eine Individualisierung der Rückmeldungen relativ zu den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen anzustreben.

Als Faustregel gilt, dass man **kommunikative Aktivitäten** nicht mit Korrekturen oder Einhilfen unterbrechen sollte: Der Lerner soll hier auch zum Gebrauch von Enkodierungsstrategien (Selbstkorrektur, Reparatur- und Umwegstrategien, Verzögerung, Abbruch und Neuformulierung etc.) angeregt werden. Nur wer gelernt hat, in diesem Sinne alle Ressourcen flexibel zu nutzen, wird unter natürlichen Bedingungen, wenn der Souffleur und Dolmetscher fehlt, flüssig kommunizieren können. Die Auswertung wird hier aus dem Übungszusammenhang ausgelagert: Der Lehrer beschränkt sich zunächst auf das Beobachten, macht sich unauffällig Notizen; präzisere Auswertungen sind bei Bedarf durch Ton- oder Videomitschnitt möglich. Soll dennoch direkt eingegriffen werden, so bietet sich eine Korrekturstrategie an, wie man sie gesprächsweise auch im täglichen Leben verwendet: „*Habe ich Sie richtig verstanden, dass ...? / Meinen Sie ...?*“

Bei **sprachbezogenen Übungen** ist unterbrechendes Korrigieren eher zu vertreten. Im Idealfall hieße das: Der Lerner formuliert Hypothesen, und der Lehrer gibt sofort und direkt ein Feedback, ob die Hypothese stimmt. Schwierig zu beantworten ist hier die Frage nach der lingualen Norm bzw. wie genau oder gar spitzfindig die Korrektur zu sein hat. Durch ständige Konfrontation mit der Sprache des Lehrbuchs und den verschiedenen Übergangsstadien individueller Lernaltersprachen drohen die Maßstäbe zu verschwimmen. Oft gibt es außerdem keine klare Entscheidungsmöglichkeit im Sinne von richtig oder falsch, sondern eher ein Kontinuum von besseren und schlechteren Möglichkeiten. Zum Problem kann das besonders bei mündlichen *ad hoc*-Korrekturen werden (QUETZ 1990): Der Lehrer kann und soll kein lebendes Lexikon sein; im Zweifel sollte man eher weniger als zuviel korrigieren, Zweifelsfragen zurückstellen und auf geeignete Nachschlagewerke verweisen. Gerade für korrekturempfindliche Menschen kann die selbstständige und aktive Suche nach der richtigen Lösung (und die Erfahrung, dass der Lehrer auch nicht allwissend ist) entlastend wirken.

Verlaufsorientierte Korrekturen der hier besprochenen Art dürfen nicht, auch nicht indirekt, mit Bewertungen oder Notengebung belastet werden. Gut ist eine Korrekturstrategie, die vom Lerner als Hilfestellung und als ein Aushandeln des Lernwegs verstanden werden kann - die ein anregendes und motivierendes Umfeld für aktive Lernprozesse schafft.

#### 4.4.3.2 Lernkontrollen und Tests

Obwohl zuweilen die Berechtigung von Lernkontrollen anzweifelt wird (vgl. etwa BROKMANN-NOOREN u.a. 1995: 59), sind sie für einen qualifizierten Unterricht unverzichtbar, wenn man lernerorientiert arbeiten will. Die Beobachtung von Lernprozessen, selbst in der Form des korrigierenden Eingriffs, liefert ein eher zufälliges Bild der Lerngruppe. Nicht jeder beteiligt sich freiwillig auch dann, wenn er etwas noch nicht verstanden hat; nicht jeder Fehler verweist auf ein Lernproblem (Flüchtigkeit, Ablenkungen etc.); und nicht jede richtige Lösung signalisiert entsprechendes Sprachkönnen. Von einer systematischen Lernkontrolle, aus der sich begründete Impulse zur Steuerung und Optimierung der Lernprozesse ableiten lassen, kann bei einem bloß „impressionistischen“ Unterricht kaum die Rede sein. Das gilt ähnlich für die Aussagekraft einer einzelnen Klassenarbeit: Die Zufälle der Aufgabenstellung und/oder Bewertung, des aktuellen Lösungsverhaltens und/oder der Tagesform des Lerners können die Ergebnisse stark verzerren - von Lernblockaden durch Prüfungssängste gar nicht zu reden. Sinnvolle Lernkontrollen können nicht nebenbei mitlaufen oder als gelegentliches

Extra hinzutreten: Sie sollten methodisch geplant, kontinuierlich und explizit in den Unterricht einbezogen werden.

Lernkontrollen können verschiedene Funktionen haben. Im Idealfall stellen sie eine Beziehung her zwischen dem, was gelehrt wird, und dem, was gelernt wird: zwischen dem äußeren und dem inneren Lehrplan. Sie dienen der Feststellung temporärer Lernergebnisse, beschreiben eine bestimmte Übergangsverfassung der Lernaltersprache und in der diachronen Dimension einen Lernverlauf (vgl. auch Schaubild 8). Diese Information wiederum kann erwendet werden, um

- Rückschlüsse auf den inneren Lehrplan, typische Lernverläufe und Lernerstrategien zu ziehen;
- den äußeren Lehrplan, die Materialien und Methoden zu evaluieren und zu optimieren;
- die Leistung der Lernenden zu beurteilen;
- die Leistung des Lehrenden zu beurteilen.

Der letzte Aspekt kommt in der Praxis eher selten zum Zuge; die anderen sind häufiger und vermischen sich oft auch miteinander. Da gerade aus dieser (methodisch wenig sinnvollen) Vermischung von Lern diagnose und Beurteilung viele Probleme, Widerstände und Vorbehalte folgen, wird hier der Aspekt der Leistungsbeurteilung zunächst ausgeklammert und in Form eines Exkurses über Fremdsprachenprüfungen gesondert behandelt. Prozessorientierte Lernkontrollen der folgend beschriebenen Art sollten grundsätzlich unbenotet bleiben. In der Erwachsenenbildung hat es sich bewährt, solche Lernkontrollen zunächst anonym durchzuführen. Wenn einzelne Lerner eine individuelle Rückmeldung über ihren Lernerfolg wünschen, ist die Zuordnung ihres Testergebnisses zum Beispiel über eine Zufallszahl oder ein Kennwort möglich.

Die prozessorientierte Lernkontrolle bezieht sich direkt auf die Inhalte des äußeren Lehrplans: Die Kontrollziele und Auswertungsmaßstäbe entsprechen daher den Lehrzielen, und die einzelnen Aufgabenstellungen überprüfen den individuellen Lernerfolg in Bezug auf diese Lehrziele. Was hier einfach klingt, wirft in der Praxis viele Probleme auf: Was sind im Einzelnen diese Lehrziele? Welche Art Aufgabenstellungen sind sinnvoll? Wie definiert man den Lernerfolg?

Im kommunikativen Curriculum gibt es **sprachbezogene** (Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.), **mitteilungsbezogene** (integrative Versprachlichung von Information) und **kommunikative** Lernformen (mündlich/ schriftlicher Austausch von Ideen im Handlungskontext). Entsprechend lassen sich diesen Lernformen spezifische Kontrollverfahren zuordnen, mit denen man den Lernerfolg feststellen kann. Dabei ist die Auswahl der Kontrollverfahren aus praktischer Sicht zunächst weniger schwierig, als man nach Lektüre der umfangreichen testtheoretischen Literatur vermuten könnte: Jede lernzielorientierte und leidlich monofunktionale Übungsaufgabe hat in gewissem Maße ja auch Kontrollfunktion. Die Probleme stecken, wie man gleich sehen wird, mehr im Detail.

Weniger klar ist, was in diesem Zusammenhang unter „Lernerfolg“ verstanden werden soll. Die Testtheorie (vgl. VOLLMER 1989) antwortet hier üblicherweise mit einer Tautologie: Lernerfolg ist gleich Testerfolg; erfolgreich hat der gelernt, der den Test erfolgreich bearbeiten kann. Dass es so einfach nicht sein kann, zeigt die Frage, welche Art Lernerfolg wohl ein Vokabeltest misst oder was von Erfolgsmeldungen des Typs „200 Vokabeln in zwei Unter-

richtsstunden“ zu halten ist. Man benötigt also bestimmte **Gütekriterien** für Tests, was das Problem allerdings nicht unbedingt löst, sondern die Tautologie auf höherem Niveau reproduziert: Erfolgreich hat der gelernt, der einen Test erfolgreich bearbeiten kann, der den jeweiligen Gütekriterien entspricht. Ungünstigerweise kann ein Vokabeltest, wie man sehen wird, durchaus den üblichen Gütekriterien entsprechen: Man ist also nach Überprüfung der formalen Testqualität kaum schlauer als zuvor. Sinnvoll wird der Maßstab erst durch ein Außenkriterium: Der Lernerfolg misst sich daran, ob und inwieweit ein bestimmtes Lehrziel des äußeren Lehrplans erreicht worden ist, im kommunikativen Fremdsprachenunterricht letztlich also daran, ob der Lerner messbare Fortschritte in seiner Kommunikationsfähigkeit verzeichnet.

Die Kommunikationsfähigkeit lässt sich, wie vorne im „magischen Viereck der Fremdsprachendidaktik“ dargestellt (Schaubild 9), grundsätzlich in vier Dimensionen messen: Richtigkeit, Angemessenheit, Flüssigkeit und Expressivität. Bei sprachbezogenen Kontrollzielen wird man vor allem auf Richtigkeit achten, bei mitteilungsbezogenen Lernkontrollen zusätzlich auf die inhaltliche Angemessenheit und bei kommunikativen Lernkontrollen zusätzlich auf die Flüssigkeit und Expressivität. Die Kontrollverfahren sind so zu wählen, dass sie im Sinne der Kontrollziele aussagefähig (valide) sind. Das Kontrollziel bestimmt letztlich also die Auswahl der Kontrollverfahren (und nicht umgekehrt). Der Lernerfolg kann anschließend in Bezug auf die Feinziele des äußeren Lehrplans als Lernerprofil in den Dimensionen Richtigkeit, Angemessenheit, Expressivität und Flüssigkeit dargestellt und auf Wunsch auch veranschaulicht werden (siehe Schaubild 10: „Fähigkeitsprofile im Vergleich“).

Bei den Testverfahren sollte man zunächst zwischen prozessorientierten **Lernkontrollen** und prozessunabhängigen **Leistungstests** unterscheiden; zur zweiten Kategorie komme ich im nächsten Kapitel. Üblicherweise werden Testverfahren, wie schon erwähnt, an formalen Gütekriterien wie **Validität**, **Reliabilität** und **Objektivität** gemessen (vgl. BOLTON 1985, KLAUER 1987, VOLLMER 1989). Ein Test ist valide, wenn das Testverfahren tatsächlich das misst (nicht mehr und nicht weniger, auf angemessenem Schwierigkeitsniveau etc.), was es vom Testziel her messen soll. Reliabel ist ein Testverfahren, wenn die Ergebnisse nicht zufällig sind, sondern unter analogen Bedingungen reproduziert werden können. Das Kriterium der Objektivität lässt sich zum einen auf die Bearbeitung beziehen (Identitätsnachweis, keine unerlaubten Hilfen etc.), zum anderen auf die Auswertung: Das Ergebnis soll nicht von der Person des Auswertenden und seinem subjektiven Urteil abhängen; jeder, der den Test nach dem gegebenen Maßstab auswertet, soll zum gleichen Ergebnis kommen. Es gibt noch eine Reihe weiterer Kriterien, die hier aber nicht interessieren.

Die testtheoretisch motivierte Kritik (s. schon LADO 1971) hat sich insbesondere an „klassisch“-offenen Aufgabenstellungen wie der Übersetzung oder Nacherzählung entzündet: Die Ergebnisse solcher Kontrolltechniken sind weder valide noch reliabel, und bei der Auswertung kann es in Ermangelung objektiver Maßstäbe leicht zu Unstimmigkeiten kommen. Dem wurden als Positivbeispiele „geschlossene Aufgabenformen“ gegenübergestellt, die die Testkriterien naturgemäß besser erfüllen:

- Antwortauswahltest (z.B. Beurteilung einer Vorgabe nach richtig/ falsch oder Auswahl zwischen mehreren Antwortmöglichkeiten);
- Zuordnungstest (z.B. Zuordnung passender Satzhälften aus zwei Listen von Halbsätzen oder Zuordnung von Text und Bild);
- Umstellungstest (z.B. Bildung eines Satzes aus einer verstellten Wortliste);

- Transformationstest (z.B. Bildung der Passivtransformation);
- Lückentest mit Vorgaben (z.B. eine Lücke im Satz ist auf Basis einer Vorgabe mit der grammatisch richtigen Form zu schließen).

Für weitere Testformen und Beispiele sei auf die einschlägige testtypologische Literatur verwiesen (z.B. DOYÉ 1986, KLAUER 1987, DOYÉ 1989); auf Einzelheiten dieser Testformen soll hier nicht eingegangen werden. Man kann sich leicht überzeugen, dass geschlossene Aufgabenformen die formalen Testkriterien besser erfüllen als offene: Da die Antwortmöglichkeiten vorher schon festliegen, wird jeder, der mit einer Lösungsschablone umgehen kann, bei der Auswertung zum gleichen Ergebnis kommen; die Reliabilität lässt sich durch vergleichende Vortests mit Kontrollgruppen feststellen, und die Validität in Bezug auf das jeweilige Testziel ist bei dem punktuellen Testverfahren meistens ohnehin gegeben.

Tatsächlich ist der Vergleich offener und geschlossener Aufgabenformen aber weder legitim („Äpfel und Birnen“) noch methodisch sinnvoll, da sie völlig verschiedene Informationen liefern (HECHT, ARCHIBALD 1994, HINZ 1994). Verlaufsorientierte Lernkontrollen leiten ihre Testziele, wie oben dargestellt, nicht aus einer formalen Verfahrenslogik, sondern direkt aus dem Lernprozess ab. Zunächst stellt sich daher die Frage, ob geschlossene Aufgabenformen **lernpsychologisch valide** sind. Im Gegensatz zu Einstufungstests beziehen sich prozessorientierte Lernkontrollen auf einen aktuellen Lernzusammenhang. Hier interessiert weniger das Wiedererkennungswissen des Lerners (Wiedererkennungsgedächtnis) als das direkt abrufbare, aktive Handlungswissen (Abrufgedächtnis). Insofern ist zu bezweifeln, ob Aufgabenformen, bei deren Bearbeitung das Wiedererkennen und/oder Differenzieren zwischen vorgegebenen Alternativen im Vordergrund steht, nützliche Informationen in Bezug auf einen aktuellen Lernverlauf liefern. Als Lehrer interessiert mich weniger, was ein Lerner potenziell weiß oder sich aus den Vorgaben zusammenreimen kann, als das, was er aktiv abrufen und für kommunikative Zwecke nutzen kann. Wenn ich an dieser Art Information interessiert bin, muss ich daher, testtheoretische Bedenken hin oder her, halb-offene und offene Aufgabenformen bevorzugen.

Während die sprachbezogenen Lernziele problemlos durch geschlossene Aufgabenformen zu testen sind, wird es bei mitteilungsbezogenen und kommunikativen Lernformen schwieriger: Das ergebnisoffene Zusammenspiel von gedanklicher Planung und sprachlicher Realisierung, wie es für kommunikatives Handeln typisch ist, schließt die Antwortsteuerung geschlossener und halb-offener Aufgabenformen schon von der Logik her aus. Offene Aufgabenformen wiederum können zwar gut geeignet sein, die Kommunikationsfähigkeit zu überprüfen; sie kollidieren jedoch mehr oder weniger mit den formalen Gütekriterien. Für prozessorientierte Lernkontrollen sollte man aus Gründen ihrer höheren Validität dennoch halb-offene und offene Aufgabenformen bevorzugen. (Für Einstufungstests und prozessunabhängige Leistungsprüfungen gelten andere Überlegungen.)

Halb-offene Aufgabenformen passen gut zu sprachbezogenen und mitteilungsbezogenen Kontrollzielen, da sie die Antwortmöglichkeiten eingrenzen und inhaltlich vorentlasten, ohne sie bis ins Detail festzulegen. Aus der Fülle der Möglichkeiten hier drei Beispiele für halb-offene Aufgabenstellungen:

- Wortschatzreihe (zu finden sind weitere Wörter, die zu den Vorgaben passen)
- Lückentest (ohne oder mit Vorgaben)

- Brief nach Leitpunkten.

Wie schon erwähnt, ist für sprachbezogene Kontrollziele besonders der **Lückentest** empfehlenswert: Er kann mit Hilfe von Tipp-ex und Kopierer ohne großen Aufwand hergestellt werden; wenn man sich nicht auf formale Kriterien festlegt (Lückenabstand, Vorgaben etc.), ist der Test flexibel für viele Zwecke geeignet (Grammatik, Wortschatz, Orthographie); er ist lernpsychologisch sinnvoll, ökonomisch zu bearbeiten/ auszuwerten und sowohl als Übung wie als Lernkontrolle verwendbar. Die Testschwierigkeit kann man durch Zahl und Abstand der Lücken gut dosieren.

Ein Lückentext kann im Prinzip sowohl als **Übung** wie als **Test** verwendet werden. Übungen beruhen auf Wiederholung und Variation des gleichen Problems, sie dienen der Routinebildung; beim Test wird mit einer Aufgabe gezielt ein bestimmtes Wissen überprüft. Wenn man einen Lückentext als Test benutzen will, sollte man das gleiche Lernproblem also nicht mehrfach überprüfen; umgekehrt verlangt die Übung nach variabler Wiederholung eines bestimmten Lernproblems. Von ihrer Funktion her darf man Test und Übung nicht miteinander verwechseln; ein Test hat geringen Übungswert, im Gegenteil: er verringert die effektive Übungs- und Lernzeit. Gleiches gilt für die Lektüre von Fehlersammlungen: Zu viel davon verwirrt nur, der Übungswert ist mangels variierender Wiederholung eher gering. Man sollte also nicht „übungshalber“ Tests bearbeiten - es sei denn, man möchte im Rahmen einer Prüfungsvorbereitung gezielt die Testtechnik üben.

Mitteilungsbezogene Lernziele werden überprüft, wenn man zum Beispiel einen Brief nach Leitpunkten schreibt oder auf die Beschreibung einer Situation mit einer kommunikativ angemessenen Äußerung zu reagieren hat. Die Handlungsidee liegt inhaltlich im Wesentlichen fest, primär zu leisten ist die sprachliche Realisierung/ Umsetzung durch Integration und Synthese der verschiedenen Bedeutungsebenen (Lokalplanung). Testverfahren dieser Art sind eher noch im vorkommunikativen Bereich angesiedelt.

Erst offene Aufgabenstellungen, bei denen durch angemessene Kontextualisierung und den Verzicht auf enge inhaltliche Vorgaben eigenes Denken und eine eigene Globalplanung gefordert sind (z.B. Stellungnahme zu einem Leserbrief schreiben), entsprechen den kommunikativen Lernzielen in vollem Maße. Bei dieser Art Aufgabenstellung verschwimmen die Grenzen zwischen Übung und Lernkontrolle: Viele kommunikative Übungen haben indirekt auch Kontrollfunktion. Umgekehrt wird schlecht integriertes Sprachwissen erst im Kontext einer kommunikativen Anforderung sichtbar: Die Aufmerksamkeit des Lerners verschiebt sich auf die gedankliche Planung (Globalplanung); ohne bewusste Monitorprozesse geht dann auf der sprachlichen Ebene (Lokalplanung) wieder vieles durcheinander. Erst eine offene Aufgabenstellung und kommunikativer Sprachgebrauch zeigen, ob ein sprachliches Problem wirklich gemeistert wird; alles andere ist nur Trockenschwimmen. Obendrein lässt eine Lernkontrolle, die nicht nur auf die Feststellung von Fehlern fixiert ist, eher auch positive Rückschlüsse auf den Stand der Lernaltersprache zu: auf das Ausdrucksvermögen, die Fähigkeit, Enkodierungsstrategien einzusetzen, das rhetorische Geschick. Es lohnt sich also, weiter in diese Richtung zu denken, obwohl es nach wie vor schwierig ist, kommunikative Fertigkeiten testmethodisch angemessen zu erfassen und auszuwerten (UNDERHILL 1987, MACHT 1989).

Abschließend hier noch einige **praktische Empfehlungen** zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung verlaufsorientierter Lernkontrollen:

- Zunächst sammelt man die **Kontrollziele**. Am einfachsten geht das, wenn man schon bei der Unterrichtsvorbereitung auf dem Planungsbogen genügend Raum für die Evaluation frei lässt: Während des Unterrichts oder bei der Nachbereitung kann man hier Beobachtungen zu einzelnen Lernschritten festhalten. Man notiert, was gut klappt, wo Wiederholungen und Kontrollen nötig sind, ob die Methodik stimmt und bei der Lerngruppe ankommt. (Wenn man parallel in mehreren Klassen unterrichtet, geht ohne eine solche Auswertung rasch die Übersicht verloren.)
- Im nächsten Schritt sucht man **Aufgaben**, die zu den Kontrollzielen passen, bewertet sie aus kontrollmethodischer Sicht und wählt ein oder zwei geeignete Aufgaben pro Kontrollziel aus. Ein gute Hilfe dafür ist eine persönliche Testdatenbank (EDV?), in der man die Aufgabenbeispiele sammelt und nun das Passende fix und fertig abrufen. Ohne solche Hilfsmittel ist die Vorbereitung einer Lernkontrolle sehr aufwendig.
- Nun wird der Test zusammengestellt (am einfachsten per EDV-Textverarbeitung) und der Zeitbedarf kalkuliert; prozessorientierte Lernkontrollen sollten so **kurz** wie möglich gehalten werden. Der Zweck solcher Lernkontrollen, die Kontrollziele und Arbeitsanweisungen müssen jedem klar sein: Es geht nicht um eine Beurteilung der Lerngruppe (die individuelle Rückmeldung ist fakultativ), sondern um die Feinsteuerung und Optimierung des Lernprozesses. Also zum Beispiel um die Entscheidung, was/ wann/ wie wiederholt werden muss, ob Stoffmenge und Lerntempo stimmen, ob sich etwas an der Methodik ändern soll. Die Aufgaben werden anonym, jedoch individuell und ohne Hilfsmittel bearbeitet; wenn die Scheu vor einer Bewertung entfällt, leuchtet der Sinn dieser Regel sofort ein.
- Lernkontrollen müssen nicht in häuslicher Arbeit ausgewertet werden. Die Belastung durch solche Korrekturen ist hoch, Widerstände sind verständlich. Tatsächlich ist die Lehrerkorrektur auch aus methodischer Sicht eher die schlechtere Lösung. Man vergibt interessante Möglichkeiten, wenn man nicht sofort und gemeinsam auswertet: Der Vergleich der **Testergebnisse** schult die Fähigkeit, Fehler zu erkennen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu bewerten, den Ausdruck zu optimieren. In solchen Vergleichsoperationen wird die Selbstkontrolle gefördert und etwas für das Sprachgefühl getan. Obendrein können sich hier Anhaltspunkte zur Verbesserung des Unterrichts ergeben.
- Wenn alle mit der Bearbeitung des Tests fertig sind, könnte man daher die Papiere einsammeln, sie ein wenig durchmischen und nach Zufall neu in der Gruppe verteilen. Bei der **Auswertung** arbeitet man in kleinen Gruppen zusammen; der Gebrauch von Referenzliteratur wird empfohlen. Alle Zweifelsfragen werden anschließend im Plenum besprochen. Die Testunterlagen können an den Urheber zurückgehen, sie müssen es nicht. Förmliche Berichtungen haben (wie die meisten mechanischen Lerntätigkeiten) geringen Lern- und Übungseffekt; faktisch sind sie eher Zeitvergeudung.

Für den Lehrer bleibt dann noch die **Interpretation** der Ergebnisse: die Feststellung von Art, Häufigkeit und Verteilung der Fehler, die Auswertung des Lernverlaufs und die Planung geeigneter Konsequenzen für den folgenden Unterricht. Die Interpretation hat quantitative und qualitative Aspekte; Einzelheiten können hier nicht behandelt werden. Nur das Arbeitsprinzip soll kurz angedeutet sein.

Die **quantitative** Analyse ist unaufwendig: Man fasst die Ergebnisse zum Beispiel per Strichliste zusammen, stellt Fehlerhäufungen fest und merkt sich die betreffenden Lerngegenstände

für den remedialen Lehrplan vor (s.u., Differenzierung). Den entsprechenden Lernverlauf der Gruppe (bzw. einzelner Teilgruppen innerhalb der Gesamtgruppe) kann man auf dieser Basis gut in Form einer einfachen Strichgraphik veranschaulichen (vgl. Schaubild 10). Solche Graphiken wiederum erlauben interessante Vergleiche und Rückschlüsse auf die Effizienz von Lehrmaterialien und Methoden.

Schwieriger und aufwendiger ist die **qualitative** Analyse der Daten. Sie ist erforderlich, wenn man individualisierte Rückmeldungen in Form von „Lernentwicklungsberichten“ geben will. Für das Lernerprofil benötigt man die individuellen Ergebnisse in den verschiedenen Dimensionen der Kommunikationsfähigkeit (Richtigkeit, Angemessenheit, Flüssigkeit, Expressivität) und zusätzlich Detailinformationen, aus denen man auf den Lerntyp und den Stand der Tiefenverarbeitung eines Lernproblems schließen kann. Interessant sind hier die folgenden (für die individuelle Performanz hinlänglich typischen?) Fehlerkategorien bzw. Performanzprobleme:

- Interferenzfehler (*\*Can I become a steak?*) verweisen auf den Einfluss der Erstsprache bei der Sprechplanung: Der Lerner ist in der Verarbeitung dieses Problems noch auf der Stufe der Anfangshypothese.
- Generalisierungsfehler (*\*goed* statt *went*) zeigen, dass die Hypothesenbildung subjektiv noch nicht abgeschlossen ist (Stufe der Elaboration); erforderlich sind weitere sprachbezogene Übungen zur Verfeinerung der Anfangshypothese.
- Enkodierungsprobleme (z.B. Lücken im Text für fehlende Ausdrücke) und mangelnde Flüssigkeit können auf unzulängliche Routinebildung und Schwierigkeiten bei der Sprachsynthese verweisen; hier spielen allerdings auch persönliche Eigenheiten eine große Rolle (niemand wird in der Fremdsprache flüssiger sein als in der Erstsprache!).
- Problematisch aus sprachdidaktischer Sicht ist die Kombination von systematischen Fehlern und flüssiger Performanz, wie sie häufig bei Lernern auftritt, die die Sprache auf natürliche Weise ohne explizite Anleitung und Korrektur erworben haben. Man spricht hier von „Fossilisierung“; Fehler dieser Kategorie sind sehr zählebig.
- Mängel in der Kohärenz, Kohäsion und im Ausdruck (Produktion) bzw. beim aktiven Sinnverstehen (Rezeption) sind auch für fortgeschrittene Lerner noch typisch; hier sind methodisch gut geplante kommunikative Übungen erforderlich.

Generell sollten Lerner ermutigt werden, auch im Rahmen von Lernkontrollen mehr Gebrauch von **Enkodierungsstrategien** zu machen. Es gibt nur wenige Menschen, die ihre Erstsprache jederzeit flüssig, grammatisch korrekt und rhetorisch expressiv gebrauchen können; warum sollte dieser Anspruch für die fremdsprachliche Kommunikation gelten? Viel wichtiger ist die Sicherung der Verständigung auch bei geringeren sprachlichen Möglichkeiten, der „Mut zur Lücke“ bzw. (bei schriftlichen Arbeiten) zur einfacheren, wenn auch zweitbesten Formulierung. Kurz gesagt: Verständigung hat Vorrang auch bei Lernkontrollen.

Um ungünstige Rückwirkungen auf den Lernprozess zu vermeiden und der Tendenz zum Monitorlernen bzw. „Prüfungslernen“ entgegenzuwirken, sollten die Lernkontrollen nicht zuviel Gewicht im Lehrplan erhalten.

#### 4.4.3.3 Exkurs: Fremdsprachenprüfungen und Leistungsbeurteilung

Der Aspekt der Leistungsbeurteilung wurde bisher ausgeklammert, da er, gemessen an den primären pädagogischen Funktionen der Lernkontrolle, fakultativ ist und außerdem bestimmte zusätzliche Probleme impliziert. Zunächst muss man zwischen der technischen **Auswertung** und Analyse einer Lernkontrolle (wie sie bisher beschrieben wurde) und der **Beurteilung** bzw. Bewertung des Ergebnisses unterscheiden. Die Auswertung liefert beispielsweise die Information, dass die Arbeit eine bestimmte Anzahl bestimmter Fehler und Ungenauigkeiten enthält, andererseits vielleicht auch gewisse positive Merkmale aufweist. In der Beurteilung treffen wir eine zusammenfassende Aussage darüber, was von diesem Ergebnis zu halten ist, ob es im Sinne unserer Beurteilungsmaßstäbe „gut“ oder „schlecht“ ist. Schon diese schwammige Formulierung macht deutlich: Jedes Werturteil verlangt logisch nach einem Bezugssystem, nach einem *tertium comparationis*, aus dem sich die Beurteilung ableitet und begründet. Im Prinzip stehen drei Maßstäbe zur Wahl: der subjektive, der objektive und der intersubjektive. Ich werde zunächst deren Vor- und Nachteile kurz beschreiben.

Der **subjektive** Maßstab meint, dass wir den Lerner selbst als Bezugspunkt wählen; gefragt wird, ob der durch die Lernkontrolle festgestellte Stand gegenüber dem Ausgangspunkt einen persönlichen Fortschritt im Sinne der Lernziele erkennen lässt. Schon diese Kurzbeschreibung macht deutlich, dass dieses Beurteilungssystem aus pädagogischer Sicht (und zumal in der Erwachsenenbildung) ungemein relevant ist, da es als einziges wirklich dem Einzelfall gerecht wird, die individuelle Lernleistung, das persönliche Lernengagement in vollem Umfang würdigt. Die Beurteilung wird meist in Form eines persönlichen Lernverlaufsberichts (in der Schule spricht man hier oft von „Lernentwicklungsberichten“) gegeben.

Ein potenzieller Nachteil dieses Verfahrens liegt jedoch darin, dass es Leistungsvergleiche erschwert und das objektiv erreichte Niveau der Kommunikationsfähigkeit letztlich unbestimmt lässt. Ein Lerner kann, gemessen an seinen Ausgangsbedingungen, Lernbemühungen und subjektiven Lernzielen gute Fortschritte machen - und dennoch mag das erreichte Leistungsniveau den gesellschaftlichen Anforderungen, wie sie sich in einer bestimmten Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen spiegeln, (noch) nicht entsprechen. Damit sind wir beim zweiten Maßstab: den **objektiv** definierten Standards der Sprachbeherrschung.

Im allgemeinen werden solche **Lernstandards** in Form von Prüfungsordnungen oder Referenzsystemen wie dem „Europäischen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen“ festgelegt. Prüfungsordnungen sind ein wirksames (meist staatlich implementiertes) Steuerungsinstrument für den Unterricht, da sich die Lehrpläne *nolens volens* an dem orientieren müssen, was in den Prüfungen verlangt wird. Dass es im Grundsatz legitim und notwendig ist, den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf als Maßstab an das öffentlich finanzierte Bildungssystem anzulegen, kann nicht ernsthaft bestritten werden. Aus gesellschaftlicher Perspektive dienen Leistungsnachweise der sinnvollen Allokation der Humanressourcen: Niemandem ist gedient, wenn Menschen auf Basis bloßer Vermutungen oder Empfehlungen in Positionen gelangen, die sie nachher von ihrem persönlichen Wissensstand und Leistungsvermögen nicht ausfüllen können. Das Notensystem ist ein probates Mittel, um standardisierte Leistungsanforderungen dieser Art vergleichbar zu machen. Aus gesellschaftlicher Perspektive kann daher nicht der subjektive Lernverlauf interessieren, sondern umgekehrt und bewusst personunabhängig, ob und inwieweit ein bestimmter Leistungsstand nachweislich erreicht wurde.

Beispiele für standardisierte Fremdsprachenprüfungen dieser Art sind die Europäischen Sprach-

zertifikate oder die Cambridge-Prüfungen. Das Zielniveau ist auf verschiedenen Lernstufen genau definiert und ggf. durch Stoffkataloge eingegrenzt. Auch die Form der Prüfung, die Art der Aufgabenstellungen, Bearbeitungszeit und Bewertungsmaßstäbe liegen fest; anhand von Modellprüfungen kann man sich schon im Vorfeld ein zuverlässiges Bild der Anforderungen machen. Auch wenn alle Prüflinge mit „sehr gut“ oder alle mit „mangelhaft“ abschneiden: Der Maßstab wird nachträglich nicht verändert. Das Prüfungsergebnis sagt unabhängig von Person, Lernverlauf und Ergebnisstatistik aus, ob und inwieweit ein bestimmter Stand der Sprachbeherrschung nachgewiesen wurde. Die Ergebnisse solcher Prüfungen (die meisten größeren Prüfungssysteme für Fremdsprachen gehören in diesen Kontext) sind daher auch als förmliche **Qualifikationsnachweise** interessant: Der Abnehmer dieser Qualifikation kann sich darauf verlassen, dass ein bestimmtes, durch die Benotung qualifiziertes Niveau der Sprachbeherrschung beim Absolventen tatsächlich vorhanden ist - zumindest insoweit, wie die jeweiligen Testverfahren solche Aussagen zulassen.

Ein weiteres interessantes Merkmal dieser Prüfsysteme ist darin zu sehen, dass sie zuverlässige Rückschlüsse nicht nur auf die Lernleistung, sondern auch auf die **Lehrleistung** erlauben: Wenn Lerngruppen Jahr für Jahr bei einer bestimmten Lehrkraft in standardisierten Leistungsprüfungen gute Prüfungsergebnisse erzielen, so ist das ein wichtiges Indiz für einen qualitativ guten Unterricht; umgekehrt fällt ein wiederholt schlechtes Leistungsniveau der Lerngruppen (womöglich noch mit großen Schereneffekten) ähnlich direkt auf den Lehrer zurück.

Vielleicht ist das einer der heimlichen Gründe, warum standardisierte Verfahren der Leistungsmessung im öffentlichen Schulsystem unbeliebt sind. Viele Lehrkräfte bevorzugen den **intersubjektiven** Maßstab, bei dem sich das Beurteilungssystem vorrangig am rechnerischen Mittelwert der Lerngruppe orientiert und insofern eher Aussagen über die **Rangfolge** in der Lerngruppe als über die individuelle und/oder objektive Lernleistung liefert. Außerdem spielen Praktikabilitätsabwägungen eine Rolle: Niemand will gerne augenscheinlich zu leichte oder zu schwere Arbeiten schreiben; insofern liegt es nahe, die angestrebte Normalverteilung nachträglich per Beurteilungssystem herzustellen. Da sich die Beurteilung *ex post* aus Fehlerdurchschnitt und Rangfolge ergibt (die Varianz kann durch entsprechende Anpassung der Intervalle fast beliebig abgefedert werden), gibt es nach dieser Beurteilungsmethode im Prinzip keine zu leichten oder zu schweren Klassenarbeiten mit lästigem Erklärungsbedarf gegenüber Lerngruppe, Schulleitung, Kollegium und Eltern. Auch das Notenniveau liegt letztlich im Belieben: Wer als Lehrer Spaß daran findet, kann sich als „anspruchsvoll“ bezeichnen und im Durchschnitt eher schlechtere Noten verteilen, wer „menschenfreundlich“ denkt, gibt halt eher bessere Noten; verfahrensmethodisch nachvollziehbar ist ohnehin nur die Rangfolge in der Klasse. Sogar die Inhalte solcher Prüfungen liegen im beliebigen Ermessen, sofern die entsprechenden Vorschriften in den Rahmenrichtlinien beachtet werden: Noch der schlichteste Vokabeltest kann womöglich zur Notengebung herangezogen werden, wenn es dem Lehrer so beliebt. Bequemer und praktikabler geht es tatsächlich kaum.

Das objektive Leistungsvermögen der Lerngruppe bleibt bei dem intersubjektiven Maßstab ähnlich unbestimmt wie bei dem subjektiven: Der Lehrer definiert den Lerngegenstand, kontrolliert und beurteilt die Lernleistung letztlich in freiem „pädagogischem Ermessen“ innerhalb der (oft weitgesteckten) Grenzen der offiziellen Rahmenrichtlinien. Wenn man lehrt, was geprüft werden soll, und dann wiederum mit variablem Maßstab prüft, was auf diese Weise gelehrt wurde, so entzieht sich natürlich auch die Lehrleistung jeder laufenden Qualitäts-

kontrolle oder Bewertung: Die Verantwortung für den Erfolg der mehr oder weniger intensiven Lehrbemühungen kann problemlos wie in keinem anderen Beruf auf die Adressaten abgewälzt werden. Schulnoten dieser Genese sind in erster Linie Rangmarkierungen; ihnen ist nicht anzusehen, ob der betreffende Unterricht gut oder schlecht war. Insofern sagt das gängige Benotungssystem auch wenig über die tatsächliche Lernleistung aus.

Aus der Sicht der Adressaten ist dieses Beurteilungssystem unbefriedigend, unfair und bildungsbiographisch schädlich. Individuelle Bemühungen und subjektiver Lernfortschritt bleiben unbeachtet, sogar ein objektiv gutes Leistungsvermögen muss nicht notwendig zu einer guten Benotung führen. Je nachdem, ob man in einer starken oder schwachen Gruppe lernt, mag die objektiv gleiche Leistung im Extremfall zwischen „gut“ und „mangelhaft“ beurteilt werden. Nichts davon kann dem Lerner auf Dauer verborgen bleiben. Im öffentlichen Schulsystem wirken die Noten selektiv und entscheiden über Lebenschancen: Nicht der Lerner verhält sich daher systemgerecht, der im Team arbeitet und anderen hilft, sondern der, dem es gelingt, zulasten der anderen besser zu sein (!); denn beim intersubjektiven Beurteilungsmaßstab ist man selber nur so gut, wie es (möglichst viele) andere in der Gruppe gibt, die schlechter sind. Während beim objektiven Maßstab niemand einen persönlichen Nachteil befürchten muss, wenn andere in der Lerngruppe besser sind, ja sogar hoffen kann, von den Besseren zu profitieren und von ihnen mitgezogen zu werden, verlangt und begünstigt der intersubjektive Maßstab vom Prinzip her eher Konkurrenzverhalten und Ellbogenmentalität.

Eine Lerngruppe, die nach solchen Maßstäben beurteilt wird, kann auf Dauer nicht solidarisch lernen: Das Sein bestimmt das Bewusstsein. Viele „Langzeitschäden“, die Erwachsene in ihrer Schulzeit erlitten haben, haben in diesem Beurteilungssystem ihren Ursprung: Wenn Menschen es in Lernsituationen nicht ertragen können, dass andere besser sind als sie selber (und deshalb womöglich einen Kurs abbrechen, in dem es gar keine Benotung gibt), wenn sie nicht im Team arbeiten können oder wollen, wenn sie bei anderen spionieren und die eigenen Ergebnisse geheimhalten, sich über Lernprobleme anderer herzlich freuen, so sind das Haltungen, die als „rationale“ und situationsangemessene Orientierungen erlernt worden sind. Sie verweisen letztlich auf ein unpädagogisches Beurteilungssystem, dem Kinder in einer prägenden Zeit ihrer Persönlichkeitsentwicklung ausgesetzt sind ...

In der Praxis werden die geschilderten Beurteilungsmethoden häufig nicht in reiner Form, sondern in bestimmten Kombinationen angewandt. Dadurch ändert sich im Grundsatz wenig, da letztlich immer nur einer der Maßstäbe über die Beurteilung entscheiden kann. Welche Beurteilungsmethode(n) können aus heutiger Sicht empfohlen werden?

Zunächst haben Prüfungen nur dort eine Funktion, wo es um einen praktisch verwertbaren **Nachweis** des individuellen Leistungsvermögens geht; diese Funktion ist am besten durch ein standardisiertes Prüfungsverfahren und objektive Beurteilungsmaßstäbe gewährleistet. Das Benotungssystem qualifiziert den erreichten Leistungsstand im Blick auf Außenstehende. Der Lehrplan orientiert sich an den vorgegebenen Standards, und für die Prüfung selber gibt es praktikable Formen der Vorbereitung, faire Maßstäbe und eine transparente Form der Handhabung. Dass solche Prüfungen aus subjektiver Sicht dennoch ungerecht sein können, liegt auf der Hand: Wer einen schlechten Unterricht erhalten hat, ist bei standardisierten Prüfungen von vornherein im Nachteil; der subjektive Lernverlauf, Fleiß und Motivation, persönliche Handicaps, eine schlechte Tagesform etc. haben keinen Einfluss auf die Beurteilung, es zählt nur die nachgewiesene Leistung.

Aus gesellschaftlicher Sicht sind Leistungsprüfungen dieser Art dennoch notwendig und sinnvoll, wenn es darum geht, ohne Ansehen der Person die richtigen Menschen an die richtige Stelle zu bringen. Bei der Vergabe eines Führerscheins leuchtet unmittelbar ein, warum ein gewisses Mindestniveau der Fahrkünste völlig ohne subjektiven Bonus nachgewiesen werden muss: Wer diese Mindestleistung (aus welchen subjektiv nachvollziehbaren Gründen auch immer) nicht erbringt, gefährdet Leib und Leben unbeteiligter Dritter. Ähnliche Überlegungen gelten jedoch mehr oder weniger für jeden offiziellen Leistungsnachweis. Und für Bildungsstätten wären striktere Anforderungen dieser Art Zwang und Verpflichtung zugleich, auf mehr **Vergleichbarkeit und Qualität** des Unterrichts zu achten: Nicht das selbstgefällige Eigenbild, sondern objektiv nachgewiesene Lehr- und Lernerfolge wären vermehrt gefordert.

Zur verlaufsorientierten Leistungsbeurteilung eignet sich dagegen vor allem der subjektive Maßstab, da er dem Einzelfall besser gerecht wird, individuelle Stärken und Schwächen im Lernverlauf angemessen erfassen kann. Der ausführliche **Lernentwicklungsbericht** (auf Einzelheiten und Probleme dieser Beurteilungsmethode kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden) ist hier die geeignete Form der Rückmeldung. Wenn zusätzlich von Zeit zu Zeit eine Information über das objektiv erreichte Leistungsniveau in Bezug auf die Anforderungen des äußeren Lehrplans erforderlich ist, kann auch eine Kombination von Lernentwicklungsbericht und Zensurenzeugnis sinnvoll sein.

Jeder Leistungsvergleich durch Zensuren wirkt selektiv und lässt, wenn nicht rechtzeitig gegengesteuert wird, eine störende Wettbewerbsmentalität entstehen. Statt auf die eigenen Lernfortschritte zu achten und positiv zu denken, vergleicht man sich in der Zensur eher negativ mit den Besseren in der Lerngruppe: Oft überwiegt dabei das Gefühl, trotz aller Anstrengungen mit den Besseren nicht Schritt halten zu können. Leistungsvergleiche führen daher gerade bei denen verstärkt zur Entmutigung, deren Lernmotivation besonders gefordert ist. Katastrophal wirkt sich in diesem Zusammenhang eine Beurteilungsmethode aus, die das Konkurrenzdenken, das in jedem Leistungsvergleich ohnehin impliziert ist, noch zusätzlich fördert und anheizt. Eine rangorientierte Leistungsbeurteilung passt nicht in ein modernes Bildungssystem.

#### **4.4.4 Individuelle Lernverläufe und Differenzierung, Lernerautonomie**

Viele Menschen reagieren empfindlich auf Lernunterschiede. Besonders gilt das, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass das Lernen den anderen leichter fällt als ihnen selber. Lernkontrollen haben den unvermeidlichen Nebeneffekt, dass sie solche Unterschiede sichtbar werden lassen. Darum ist es gerade bei Kontrollhandlungen wichtig, sich über Unterschiede im Lernerfolg und individuelle Lernverläufe Gedanken zu machen.

Bereits am Anfang des Unterrichts sollte klar sein, dass Menschen Fremdsprachen relativ zu ihren persönlichen Lernvoraussetzungen jeweils auf eigene und unterschiedliche Weise lernen und dass sich folglich auch die Ergebnisse unterscheiden. Das ist so normal und so wenig ehrenrührig, wie Menschen nun einmal verschieden sind. Für die Erwachsenenbildung gilt außerdem, dass nicht jeder den gleichen Lernaufwand einbringen kann oder will und dass sich auch die Ziele mehr oder weniger unterscheiden mögen. Insofern gibt es hier nicht ein bestimmtes Lernresultat, das personunabhängig Gültigkeit hätte, sondern innerhalb des gleichen Kurses eine Vielzahl subjektiv sinnvoller Lernwege und eine entsprechende Bandbreite

lernökologisch valider Lernresultate. Erfolgreich lernt, wer nach seinen persönlichen Möglichkeiten und Zielen Lernfortschritte verzeichnet; dabei ist es unerheblich, ob andere im Kurs (auf Basis anderer Voraussetzungen und Ziele) im Leistungsvergleich besser oder schlechter abschneiden als man selber (vgl. VIELAU 1995).

Im Unterricht ist ein gewisses Maß an **Heterogenität** nicht nur unvermeidlich, sondern sogar förderlich. Man lernt nicht nur vom Lehrer, sondern auch von den Mitlernern. Da deren Input dichter am eigenen Sprachmodell liegt und besser angepasst ist, sind die wechselseitigen Lernprozesse unter Umständen wirkungsvoller und nachhaltiger als der Input des Kursleiters (vgl. auch ELLIS 1990). Und je früher man lernt, sich mit begrenzten sprachlichen Mitteln im Kreise weiter Fortgeschrittener zu behaupten, desto besser ist man für die reale Kommunikation gerüstet. Auch dort wird man nicht verstummen wollen, nur weil ein Muttersprachler oder versiertere Fremdsprachenler am Gespräch teilnehmen.

Gemäßigt heterogene Lerngruppen versprechen für alle Beteiligten bessere Lernresultate, auch für die leistungsstärkeren. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass heterogene Gruppen stärker explizit lernen - und daher auch gründlicher und nachhaltiger: Wenn von vornherein keine Fehler, keine Fragen oder Probleme auftreten, so bleibt der Lernprozess an der Oberfläche. Sprachen lernt man jedoch nicht durch Übernahme von korrektem Input, sondern durch die subjektive Rekonstruktion der jeweils richtigen Option im Spektrum der möglichen Alternativen. Es reicht daher nicht aus, etwas von Anfang an richtig zu machen: Erst wenn man weiß, wo die Entscheidungspunkte liegen und welche Alternativen dort aus welchen Gründen falsch sind, hat man ein Problem wirklich verstanden. Heterogene Gruppen profitieren daher gerade vom Zusammenwirken Stärkerer und Schwächerer: Die Schwächeren stellen die Fragen, die auch die Stärkeren brauchen, um ihren Lernprozess zu optimieren. Dem entspricht die Alltagserfahrung, dass ich etwas besonders gut dann erlernen kann, wenn ich es anderen erkläre.

Außerdem werden in solchen Interaktionen bestimmte **extrafunktionale Qualifikationen** wie Teamfähigkeit, zielorientierte Kooperation, Toleranz im Umgang mit anderen erworben. Dass solche Fähigkeiten unter veränderten Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt zunehmend gebraucht werden, ist mittlerweile ein Allgemeinplatz. Weniger klar ist, dass Fähigkeiten dieser Art erlernt und systematisch trainiert werden müssen; das öffentliche Schulsystem wirkt tendenziell in entgegengesetzter Richtung, fördert eher die Vereinzelung, Konkurrenz- und Ellbogendenken.

Die Vorteile, die eine heterogene Lernsituation bietet, können sich allerdings nur entfalten, wenn gewährleistet ist, dass alle, auch die Stärkeren, in nachvollziehbarer Weise vom Unterricht profitieren. Wenn die Unterschiede zu groß werden, im Lehrplan ein gemeinsames Fundament nicht mehr definiert werden kann, wird die Konstellation in der einen oder anderen Richtung unproduktiv. Dann sollte man das pädagogische Prinzip des gemeinsamen Lernens nicht überstrapazieren: Wer sich allzu weit vom gemeinsamen **Fundament** einer Lerngruppe entfernt, wechselt irgendwann besser in einen anderen Kurs. Insofern ist eine bestimmte Lernkonstellation immer nur ein Zweckbündnis auf Zeit, kein „Bund für das Leben“: Niemand sollte sich gedrängt fühlen, aus falsch verstandenem Gruppengefühl heraus auf einen individuell sinnvolleren Lernweg zu verzichten.

Wie kann man sich als Lehrender methodisch auf eine heterogene Lerngruppe einstellen? Hier kann nur das Denkprinzip kurz angedeutet werden. Naiv könnte man zunächst fragen,

an welcher Teilgruppe des Kurses man sich bei der Stoffplanung orientieren soll: an den Stärkeren, an den Schwächeren - oder an einem angenommenen Mittelwert, der für beide Gruppen gleichermaßen ungünstig sei? - Die Antwort kann nur lauten, dass diese Frage falsch gestellt ist. Sie geht von der Vorstellung aus, dass Sprachen portionsweise im Gleichtakt der Stoffvermittlung gelernt werden, und dass alle im gleichen Tempo lernen und am gleichen Ziel ankommen. In diesem Vorverständnis liegt das methodische Problem lediglich in der Wahl eines passend großen Trichters, der die einen nicht über- und die anderen nicht unterfordert. Wem der verordnete Trichter dann noch nicht passt, der ist entweder dumm oder faul oder unwillig - und insofern selber schuld, wenn er aus der Gruppe aussortiert wird.

Wer heterogene Lerngruppen erfolgreich unterrichten will, muss einem anderen Denkansatz folgen: Unterschiedliche Lernverläufe sind keine lehrer- und/oder lernerseitig verschuldeten Lernkatastrophen, sondern der **Normalfall**. Sie drücken aus, dass Menschen letztlich nicht nach dem äußeren Lehrplan lernen, sondern nach ihrem eigenen, inneren Lehrplan. Da wir nicht wissen, wie die inneren Lehrpläne funktionieren, sollte man bezüglich der Lernergebnisse bescheiden sein. Als Lehrende können wir zwar den Input bestimmen, nicht jedoch das, was der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt tatsächlich dem Input entnimmt (Intake). Insofern darf es nicht überraschen, wenn Lernprozesse in der Praxis trotz intensiven Bemühens aller Beteiligten **ungleichmäßig** und **ungleichzeitig** verlaufen. Moralische Appelle und äußerer Druck bewirken hier wenig; sie erhöhen nur den Lernstress, lösen womöglich Angst und Lernblockaden aus. Ein Wissen, für das der Lerner nach seinem inneren Lehrplan noch nicht bereit ist, kann zwar bei entsprechendem Fleiß äußerlich antrainiert werden: Es wirkt sich mangels Tiefenverarbeitung jedoch kaum verändernd auf die Lernaltersprache aus, es kann nicht transferiert werden und es wird meistens rasch wieder vergessen.

Statt also mechanisch gegen den inneren Lehrplan anzuarbeiten, empfiehlt sich ein methodisches Konzept, das verschiedene Lernverläufe nicht nur erwartet, sondern ermöglicht und unterstützt. Üblicherweise wird ein solches Konzept mit dem Fachbegriff „**Binnendifferenzierung**“ beschrieben (GÖBEL 1981, RAUTENHAUS 1989). Es ist nicht Zweck dieses Konzeptes, durch vermehrtes Bremsen der einen und vermehrtes Antreiben der anderen in Richtung Homogenisierung der Gesamtgruppe zu arbeiten (so etwa HINZ 1992). Im Gegenteil: es geht um die Förderung und Optimierung verschiedener Lernverläufe unter dem Dach eines gemeinsamen Lernfundaments. Im binnendifferenzierenden Unterricht gibt es nicht einen Lehrplan, auf den alles zuläuft, sondern mindestens drei: Den gemeinsamen Kernbereich (Fundament) und zwei zielgruppenspezifische Additivbereiche (potenziell so viele, wie Teilnehmer in der Lerngruppe sind). Die wichtigsten Implikationen dieses Unterrichtskonzeptes werde ich im Folgenden kurz umreißen.

Binnendifferenzierung ist nur möglich, wenn das Unterrichtskonzept offengelegt wird und in der Lerngruppe Zustimmung findet. Unterricht dieser Art kann nicht gelingen, wenn der Lehrer suggeriert, dass der im Lehrbuch vorgegebene Lernstoff heilig ist, dass Nichtverstehen auf persönliche Lerndefizite verweist und dass sich der Lernerfolg aus dem Leistungsvergleich ableitet. Alle Beteiligten müssen akzeptieren, dass Lernerfolg etwas Individuelles und Subjektives ist und dass es verschiedene erfolgreiche Lernverläufe geben kann - je nachdem, von welchen Voraussetzungen man ausgeht und wie man selbst die Ziele und Prioritäten setzt.

Das wichtigste Hilfsmittel zur Individualisierung der Lernwege ist das persönliche **Lernprotokoll** (vgl. DICKINSON 1987). Es hat eine ähnliche Funktion wie der Trainingsplan

eines Leistungssportlers: Indem man die Erwartungen explizit formuliert, Aufwand und Fortschritte dokumentiert, geht man bewusster mit ihnen um und entwickelt nach und nach sinnvolle Maßstäbe zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernwegs. In manchen Lehrwerken ist ein solches *self-monitoring* schon angelegt: ENGLISH FOR EUROPE (1994) enthält beispielsweise *record charts (What have I done?)*, *evaluation charts (How am I getting on?)* und *choice of modules (Who's in charge of tasks?)*. Auch das „Europäische Sprachenportfolio“ (z.B. HUEBER 2006) entspricht in seinem pädagogischen Kern diesem Denkansatz.

Wie schon öfter erwähnt, erfüllt das **Lernprotokoll** mehrere Funktionen im Lernprozess: Es dient als Arbeitsbuch zum Mitschreiben im Unterricht und für die häusliche Lernarbeit, als persönliche Lerndatenbank zum Sammeln und zur Ablage subjektiv wichtiger Informationen, als Instrument der Lernplanung und Selbstevaluation. Damit die Information nach Bedarf verändert und ergänzt werden kann, eignet sich am besten ein offenes Format (DIN A4-Ringbuch). Es enthält folgende Abteilungen:

- eine Lernübersicht (Halbjahresplan mit Selbst- und Fremdevaluation);
- eine Kladde zum Mitschreiben im Unterricht;
- die persönliche Lerndatenbank, lektionsweise geordnet (u.a. mit Zusatztexten, Übungen, Arbeitsblättern, Hausarbeiten);
- einen übergreifenden Referenzteil, systematisch geordnet nach Situationen/ Funktionen, Themen/ Notionen und Grammatik;
- ein Register.

Im aktuellen Zusammenhang interessiert besonders die **Lernübersicht**. Das Arbeitsblatt sollte die folgenden Spalten enthalten:

- Unterrichtswoche und Lernstoff (Wochenplan): Die Eintragungen werden Schritt für Schritt so ähnlich wie im Klassenbuch vorgenommen; sie ergänzen sich nach und nach zum Halbjahresplan.
- eine Selbstevaluation in Bezug auf den Unterrichtsstoff (z.B. in Form einer Prozentzahl für den angenommenen Grad des Verstehens);
- (als Korrektiv und soweit bekannt) eine Fremdevaluation, zum Beispiel durch Testergebnisse oder individuelle Rückmeldung der Lehrkraft;
- Angaben zum optionalen Lernen: persönliche Schwerpunkte und Akzente im Lernverlauf, Wiederholungen, offenes Weiterlernen.

Obwohl die Arbeit mit dem Lernprotokoll umständlich wirken mag und am Anfang viel Anleitung und Hilfe verlangt, handelt es sich mittelfristig um ein gut praktikables und sehr nachhaltiges Verfahren, um den „inneren Lehrer“ für seine Kontroll- und Steuerungsaufgaben zu schulen: So wie das Klassenbuch den äußeren Lehrplan beschreibt, dokumentiert das Lernprotokoll dessen individuelle Interpretation. Die Maßstäbe der subjektiven Lerntheorie, die vorher nur diffus wirksam waren, werden so auf eine reflektierte Ebene angehoben - und damit subjektiv handhabbar gemacht. Entscheidungen über Lernstoff und -tempo sowie eventuelle zusätzliche Lernbemühungen liegen nicht länger im Steuerungs- und Kontrollmonopol der Lehrkraft, sondern können auf Basis einer bewussten Einschätzung und Bewertung des eigenen Lernfortschritts zunehmend selbstverantwortlich getroffen werden.

Schwierig ist dabei zunächst die **Selbstevaluation**; viele Menschen (und Erwachsene zumal) neigen dazu, die eigenen Fortschritte zu unterschätzen und, nicht zuletzt im Blick auf die stärkeren Lerner im Kurs, die Maßstäbe viel zu hoch anzulegen. Hier ist die Fremdevaluation der Lehrkraft gefragt, gut geplante Lernkontrollen, das Aushandeln der Maßstäbe, eine individuelle Lernberatung (Lernentwicklungsbericht!). Auch technische Kontrollinstanzen (computergestützte Lernprogramme) können eine nützliche Rolle spielen. Nach und nach kann auf diese Weise eine realistische Lernplanung entstehen, die aus subjektiver Sicht eine vernünftige Balance von persönlichen Ausgangsbedingungen und Lernzielen, dem Lernaufwand sowie dem tatsächlichen Lernverlauf herstellt. Eine solche Lernplanung ist nicht nur die Basis für die persönliche Zufriedenheit und eine stabile Lernmotivation, sondern zugleich die wichtigste Voraussetzung für den gemeinsamen Wochen- und Halbjahresplan.

Für die Festlegung des **Wochenplans** der Gesamtgruppe sind drei zentrale Entscheidungen zu treffen: über das **Fundament**, die **Wiederholungen** und den **Wahlbereich**. Die Vorschläge dazu werden zunächst von der Lehrkraft kommen müssen. Die zeitlichen Anteile dieser drei Lehrpläne richten sich flexibel nach dem Stand der Gruppe (Lernkontrollen!), dem Lernverlauf und den Anforderungen des äußeren Lehrplans. Im Anfang wird eher das Fundamentlernen im Vordergrund stehen, später nimmt möglicherweise das Differenzierungslernen und die Freiarbeit mehr Zeit in Anspruch. Schwierig ist die Definition des Lernfundaments; hierbei sind die Ergebnisse der Stoffanalyse im Lehrbuch zu berücksichtigen, die Lernziele der Gruppe, aber auch Erfahrungen über typische Lernverläufe und eine Prognose zur Lernleistung dieser Gruppe. Als Faustregel kann gelten, dass in das Lernfundament nur das Unverzichtbare gehört, eine Auswahl von oft kaum mehr als zwanzig Prozent des Stoffs einer typischen Lehrbuchlektion.

Das **Lernfundament** wird von allen gemeinsam erarbeitet und ist für alle verbindlich (wenn auch nicht sofort und gleich beim ersten Input!). Die Arbeitsgruppen sind heterogen zusammengesetzt und arbeiten parallel; die Auswertung erfolgt in der Gesamtgruppe. Die Methodik beim Fundamentlernen richtet sich nach den Lernbedürfnissen der **schwächeren** Lerner: Es wird schrittweise, aktiv-entdeckend vom Lerner her und generell mit mehr Lernhilfen gearbeitet. Lernkontrollen und Lernverlaufsanalyse beziehen sich auf den Fortschritt im Lernfundament.

Im **Wiederholungslehrplan** wird das gesammelt, was zum Lernfundament gehört und sich im ersten Anlauf als schwierig erweist. Der remediale Lehrplan soll Lernprobleme im Fundament ausgleichen und Schereneffekten entgegenwirken. Man kann einen bestimmten Lernstoff explizit und implizit wiederholen; beides hat Vor- und Nachteile. Explizite Wiederholungen greifen direkt auf Übungen zurück, die vorher behandelt wurden; sie dienen vor allem der Bestätigung von Lernfortschritten. Gerade für schwächere Lerner wirkt es entlastend, wenn sie feststellen, dass sie ein zunächst schwieriges Lernproblem im zweiten Anlauf bewältigen können. Implizite Wiederholungen sind vom Lernprozess her effektiver und anspruchsvoller, da sie das Problem in neuer Verpackung oder auf anderen Wegen angehen; oft sprechen sie auch das Transfervermögen an und haben zusätzlich Kontrollfunktion.

Im **Wahlbereich** richten sich die Angebote nach den Lerninteressen. Hier können schon früh Vorschläge und Wünsche aus der Gruppe einfließen; Lernerbefragungen, auch entsprechende optionale Angebote im Lehrbuch (*learner's choice*) sind hilfreich. Vom Prinzip her werden zusätzliche, lernökologisch valide Lerninhalte bearbeitet (z.B. Textarbeit, Hörverstehen,

Sprechpraxis, Zusatzwortschatz), bei denen das Fundament jeweils vorausgesetzt ist. Sie dürfen sich nicht in direkter Form auf den Lehrplan im Fundament auswirken (beinhalten also nicht etwa den Lernstoff, der im nächsten Schritt des Fundaments ansteht). Die Aufgabenstellungen im Additivbereich sind selbsterklärend, selbstständig zu erarbeiten und auszuwerten; die Ergebnisse werden nicht in die Gesamtgruppe zurückgetragen, wohl aber in geeigneter Form dokumentiert und veröffentlicht.

Beim Additivlernen können sich die Lerner nach eigenem Gutdünken und in eigener Verantwortung einer der Wiederholungs- oder Erweiterungsgruppen zuordnen: Die Gruppen setzen sich hier eher interessen- und leistungshomogen zusammen. Der Lehrer berät die Gruppen bei der Auswahl der Lerngegenstände und Übungen, hinsichtlich der Lerntechniken (Benutzung von Referenzliteratur!) und hilft auf Anforderung vor allem bei der Auswertung und Lernkontrolle: Eigene Fehler sind schwer zu erkennen. Methodisch gut geeignet sind auch komplementäre Aufgabenstellungen, bei denen die Arbeitsergebnisse der einen Gruppe einer anderen Gruppe als Ausgangspunkt dienen. Die Lehrbücher genügen diesem Anspruch bisher kaum: Für ein Unterrichtskonzept, wie es hier beschrieben wird, braucht man offene, flexibel auf die Lernkonstellation abzustimmende „Lerndatenbanken“, vorzugsweise mit Gliederung des Materials nach Fundament, Remedial und Optionen - statt der eher eindimensionalen Stoffgliederung des klassischen Lehrwerks zwischen zwei Buchdeckeln.

Erfolgreiches Lernen im Rahmen der Binnendifferenzierung ist die Voraussetzung für anspruchsvollere Formen der **Individualarbeit**, wie sie etwa bei Hausaufgaben impliziert sind. In der Gruppe kann man bei Lernproblemen direkt um Rat fragen, die anderen oder notfalls auch den Lehrer. Diese prozessorientierte Hilfe fehlt beim Individuallernen: Hier gibt es lediglich eine Aufgabenstellung und eventuell eine Ergebniskontrolle; aber alles, was dazwischen geschieht, muss vom Lerner individuell bewältigt werden: Die erforderlichen Lerntechniken und -strategien werden vorausgesetzt. Insofern stellen Hausaufgaben oft hohe Anforderungen an das selbstständige Lernvermögen; es ist so, als ob man mit einem neuen Computerprogramm arbeitet, bei dem der Programmierer die kontextsensitive Hilfe vergessen hat. Paradoxerweise schwören oft gerade die Lehrkräfte auf häusliche Lernerarbeit, die im Unterricht am wenigsten dazu tun, das selbstständige Lernvermögen unter kontrollierten Bedingungen zu entwickeln und zu trainieren.

Obendrein ist es nicht leicht, für die Hausaufgabe Übungsformen zu finden, die sich sinnvoll in das Unterrichtskonzept einfügen (PAUELS 1995). Oft haben die Hausaufgaben nur Alibi-charakter und/oder die Funktion, die Schuld am Misserfolg zuweisen zu können: Hektische Betriebsamkeit der Lerner soll das Fehlen eines kohärenten Unterrichtskonzeptes verschleiern. Tatsächlich enthüllt die Art der Aufgabenstellung eher die Einfallslosigkeit des Aufgabenstellers: Wer vorwiegend einsprachig unterrichtet und dann als Hausaufgabe das Memorieren einer zweisprachigen Vokabelliste aufgibt, offenbart tiefgreifende Missverständnisse seiner subjektiven Unterrichtstheorie - von der Problematik des Vokabellernens an sich ganz abgesehen. Nichts tötet die Lernmotivation schneller als sinnlose Fleißaufgaben oder Aufgabenformen, für die der Lerner, auf sich gestellt, von seinem Wissen oder seinen Lerntechniken her noch nicht bereit ist. Das häusliche Lernen kann nicht mehr als das leisten, was durch das gesteuerte Lernen im Unterricht angelegt ist.

Die Individualarbeit hat im differenzierenden Unterricht ähnliche Funktion wie das Additivlernen. Sie dient der Ergänzung und Wiederholung, vor allem jedoch der Individualisierung

der Lernwege: der Bildung lernereigener Schwerpunkte bei den Lerninhalten und bei den Lerntechniken. Für die häusliche Arbeit empfiehlt sich als Aufgabenstellung vor allem die Führung des **Lernprotokolls**; die darin enthaltene Information muss ständig aktualisiert, ergänzt und neu organisiert werden. Weiterhin sind Aufgabenstellungen sinnvoll, die aus dem Lernen in der Gruppe entstehen und zum selbstständigen Weiterlernen herausfordern. Ein Beispiel: In der Interessengruppe stellt sich ein fachliches Problem, das die Gruppe nicht an Ort und Stelle bewältigen kann; statt den Lehrer zu fragen, erklärt sich einer bereit, individuell durch Lektüre geeigneter Referenzliteratur nach der Lösung zu suchen. Er präsentiert seiner Gruppe die Lösung beim nächsten Treffen in Form eines kleinen Fachreferats. Die Fremdkontrolle der Hausaufgabe wird hier durch Eigenverantwortung und sachliches Interesse ersetzt. Nur Fragen, die auf diesem Wege nicht geklärt werden können, gehen zurück an die Arbeitsgruppe, an den Lehrer oder auch an das Plenum.

So wie die angeleitete Seminararbeit im Studium vor allem die Fähigkeit zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten entwickeln soll, fördert die schulische Hausarbeit die Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen. Damit wird das lernstrategische Ziel und der methodische Ort der Individualarbeit deutlich: Als prozessual anspruchsvollste Form des gesteuerten Lernens baut sie eine Brücke zum **autonomen (Weiter-)Lernen** außerhalb des Unterrichts. Im Lernen des Lernens ergibt sich so die folgende Progression:

- Lernen in der Gesamtgruppe: eng lehrergesteuert/-kontrolliert bezüglich Aufgabenstellung, Prozess und Ergebnis.
- Fundamentlernen in parallelen Arbeitsgruppen mit Vorbereitung und Auswertung im Plenum: lehrergesteuert bezüglich Aufgabenstellung und Ergebnis, ansatzweise selbstbestimmt im Prozess; Hilfen bei Lernproblemen durch die Arbeitsgruppe, durch einzelne „Tutoren“ in diesen Gruppen und durch den Lehrer.
- Additivlernen in Interessengruppen ohne direkten Rückbezug ins Plenum: Mitwirkung bei der Aufgabenstellung, selbstbestimmt im Prozess und in der Kontrolle des Ergebnisses, prozessuale Lernhilfen gruppenintern; die Lehrkraft wirkt nur auf direkte Anforderung als Lernberater mit.
- Individuallernen: Mitwirkung bei Aufgabenstellung und Ergebniskontrolle, im Prozess selbstbestimmt und ohne Lernhilfen.
- Autonomes Lernen: Aufgabenstellung, Prozess und Ergebnis sind selbstbestimmt und selbstkontrolliert.

Beim autonomen Lernen führt nicht mehr der äußere, sondern der innere Lehrer die Regie: nun nicht mehr auf Basis einer zufällig-subjektiven Lerntheorie, sondern auf der Grundlage einer praktisch erprobten, in sich kohärenten und subjektiv optimierten Handlungstheorie (die nicht in allen Einzelheiten bewusst und reflektiert sein muss!). Der Lerner setzt sich realistische Ziele, beurteilt und wählt die Lernmaterialien aus, entscheidet sich für eine bestimmte Abfolge bestimmter Teilhandlungen, für subjektiv erfolgversprechende Lerntechniken und -strategien; er kontrolliert und überwacht die eigenen Lernfortschritte. An die Stelle der Fremdsteuerung tritt so die Selbststeuerung und Selbstkontrolle; was oben als *learner's choice* nur punktuell möglich war, wird hier zum strukturierenden Prinzip des Lernens.

## 5. Möglichkeiten und Grenzen der Methodik: das Lernen lehren und das Lehren lernen

Lehren und Lernen finden auf verschiedenen Ebenen statt; zwischen dem, was im Unterricht gelehrt wird, und dem, was individuell gelernt wird, bleibt in der Praxis oft eine Differenz. Daher ist es sinnvoll, verschiedene Lehrpläne zu unterscheiden. Der äußere Lehrplan, unter Umständen ergänzt durch einen heimlichen Lehrplan, enthält alles das, was im Unterricht gelehrt wird, der innere Lehrplan des Lerners das, was tatsächlich erlernt wird.

Dem äußeren Lehrplan liegt ein (reflektiertes?) Unterrichtskonzept zugrunde, das die Kohärenz der Lernschritte im Blick auf das Handlungsziel sichert und die Handlungsabläufe im Unterricht steuert und kontrolliert. Beim inneren Lehrplan ist die Frage der Handlungssteuerung weniger klar geregelt: Vieles entzieht sich der bewussten Kontrolle des Lerners, und auch dort, wo eine Handlungskontrolle vom Lernsubjekt bewusst ausgeübt wird, ist eher unwahrscheinlich, dass der „innere Lehrer“ der Aufgabe spontan gewachsen ist und dass ihm die passenden Lerntechniken und Lernstrategien zur Verfügung stehen. Am Anfang eines neuen Lernwegs ist die subjektive Lerntheorie daher wenig geeignet, den Handlungsablauf zu steuern; dennoch ist die Selbstkontrolle jederzeit wirksam, und es kommt zu Störungen, wenn Unterrichtskonzept und subjektive Lerntheorie sich allzu weit voneinander entfernen. Hierbei ist auch zu beachten, dass es in einer Lerngruppe zwar nur ein Unterrichtskonzept, aber viele (und möglicherweise sehr verschiedene) subjektive Lerntheorien gibt.

Lernwirksam ist nicht der äußere Lehrplan, sondern vorrangig der innere Lehrplan und die subjektive Lerntheorie: Jeder Lerner konstruiert sich unter Einsatz seiner persönlichen Lernressourcen Schritt für Schritt sein eigenes Wissensmodell, seine eigene Lernersprache. Unabhängig davon, was nach dem äußeren Lehrplan „dran ist“ und „vermittelt“ werden soll: Subjektiv aufgenommen und gelernt werden kann immer nur das, wofür der Lerner von seinem inneren Lehrplan her aufnahmebereit ist. Mit Blick auf den Vorrang des inneren Lehrplans ist es daher möglich und sinnvoll, für das Fremdsprachenlernen im Unterricht von „gesteuertem Spracherwerb“ zu sprechen.

Das heißt nicht, dass der äußere Lehrplan gleichgültig wäre; denn der äußere Lehrplan steuert das Unterrichtsgeschehen insgesamt, verschiedene Unterrichtskonzepte führen zu verschiedenen Lernergebnissen. Der äußere Lehrplan öffnet gleichsam ein **Fenster** für die individuellen Lernverläufe: Das, was individuell gelernt oder nicht gelernt wird, spielt sich wesentlich innerhalb dieses Rahmens ab. So ist es zum Beispiel eine Entscheidung des äußeren Lehrplans, ob es in einem Englisch-Anfängerkurs für Erwachsene einen phonetischen Vorkurs gibt, ob vielleicht ganz auf Ausspracheübungen verzichtet wird oder ob ein eigenes, langfristig angelegtes Aussprache-Curriculum mit methodisch geplanten Ausspracheübungen vorgesehen ist. In Abhängigkeit von solchen Rahmenentscheidungen variieren die individuellen Lernmöglichkeiten über ein breites Spektrum. Aus der Sicht des einzelnen Lerners ist es daher wichtig, den **passenden** Unterricht zu finden.

Logisch wäre es folglich, wenn man dem Unterricht nicht nach einem äußeren Lehrplan anlegen würde, den anonyme Experten fern vom Unterrichtsgeschehen als standardisierte Lernform ersonnen haben, sondern wenn man bei der Unterrichtsplanung direkt von einem inneren Lehrplan ausgehen könnte. Das scheitert aber schon daran, dass es potenziell so viele innere Lehrpläne wie Lerner in der Gruppe gibt und dass über den Aufbau und die Entwick-

lung dieser inneren Lehrpläne viel zu wenig bekannt ist. Die extreme Lösung des Planungsproblems schließlich, der Verzicht auf einen äußeren Lehrplan (*natural approach*), würde das Lernvermögen der meisten Lerngruppen überfordern und den üblichen Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sprengen (Lernzeit, Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten etc.).

Aus methodischer Sicht wäre daher zu fragen, wie man den äußeren Lehrplan des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts im Blick auf erkennbare Bedürfnisse der Lerngruppe **anpassen** und **optimieren** kann. Aus dem hier dargestellten Denkansatz lassen sich **zehn methodische Merkmale** für ein solches Unterrichtskonzept ableiten:

1. Jeder in der Lerngruppe lernt nach seinem eigenen Tempo und entnimmt dem äußeren Lehrplan verschieden viel (Quantität).

*Folgerung:* mehr Differenzierung und Individualisierung statt „Lernen im Gleichschritt“; keine starren Erfolgserwartungen; mehr Wiederholung und „Mut zur Lücke“ statt eines übertrieben sequenziellen Lernens nach festen Stoffplänen.

2. Jeder lernt auf eigene Weise und entnimmt dem äußeren Lehrplan inhaltlich Verschiedenes (Qualität); ebenso unterscheidet sich, was Menschen als interessant und affektiv ansprechend empfinden.

*Folgerung:* mehr Möglichkeiten zur subjektiven Auswahl der Lerngegenstände und Themen, mehr lernökologische Validität der Lernangebote, mehr Möglichkeiten zum offen-selbstbestimmten Lernen.

3. Jeder lernt für sich selber: Das „Aha-Erlebnis“, das den Sprung zur nächsten Wissensinsel bewirkt, kommt von innen, nicht von außen. Äußere Erklärungen und Lernhilfen können das individuelle Lernen anregen, aber nicht ersetzen oder gar erzwingen.

*Folgerung:* Vermittelndes Lehren in frontalen Arbeitsformen, passives Zuschauen und Zuhören sind wenig effektiv; aktives Lernen, das individuelle Bemühen um Problemlösungen, individuelles Üben und Anwenden führen zu Lernfortschritten. Selberlernen geht vor Erklären; die wichtigsten Sozialformen sind Partner- und Gruppenarbeit.

4. Beim Lernen zählt nicht vorrangig das Ergebnis; viel wichtiger ist der Prozess, mit dem der Lernende zu dem Ergebnis gelangt.

*Folgerung:* Verzicht auf übertriebene Ergebnisorientierung, auf drillhafte Übungsformen mit Antwortsteuerung oder schematisches Auswendiglernen (Oberflächenverarbeitung des Lernstoffs). Statt dessen mehr Prozess- und Handlungsorientierung: Förderung der Tiefenverarbeitung durch entdeckendes Lernen und Ermutigung zum „Sprachexperiment“ (Hypothesenbilden/ -testen/ -elaborieren, denkender Sprachgebrauch, Anwendung von Enkodierungstechniken); mehr Fehlertoleranz und prozessorientierte Korrekturverfahren; Verbesserung der Lerntechniken und Lernstrategien.

5. Der logische Aufbau einer Lernsequenz ist unhintergebar; er drückt sich in einer bestimmten Abfolge der Lehr- und Lernphasen zur Bildung der Lernaltersprache aus (Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung, Sprachsynthese, Sprachanwendung).

*Folgerung:* Unterricht ist methodisch zu planen; eine zufällige Abfolge der Aktivitäten verspricht unter Unterrichtsbedingungen wenig Erfolg.

6. Eine Fremdsprache wird nur dann gelernt, wenn sich etwas in der *interlanguage* des Lerners verändert. Entscheidend ist nicht der Input, sondern der Intake.

*Folgerung:* Lernprozesse orientieren sich am Lernertyp: wie gut oder schlecht ist der Betreffende in der Lage, das zielsprachliche Wissensmodell zu bilden, zu verändern, zu benutzen? Welche Lernhilfen sind erforderlich?

7. Bei subjektiv schwierigen Lernproblemen ist ein schrittweiser Aufbau des Lernprozesses wichtig, um eine Überlastung der kognitiven Ressourcen des Lerners zu vermeiden.

*Folgerung:* Gerade bei schwächeren Lernern ist vermehrt auf schrittweise Abfolge, Monofunktionalität und geeignete Lernhilfen im Übungsaufbau zu achten - auch wenn nicht jeder dieser Lernschritte für jeden Lerner sofort zum Erfolg führt. In abgekürzter Form bzw. synthetisch-ganzheitlich kann dort gelernt werden, wo Lernprozesse leichtfallen (Lerngewohnte) bzw. wo an vorhandene Teilroutinen angeknüpft werden kann.

8. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht greifen Übungshandlungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten ineinander: Die Lernsequenz als ganze, nicht die einzelne Lernaktivität, entspricht den kommunikativen Lernzielen.

*Folgerung:* Sprachbezogene, mitteilungsbezogene und kommunikative Übungsformen ergänzen sich beim Aufbau der Lernautsprache in jeweils spezifischer Weise. Nicht jede Übungshandlung ist sinnvoll am Maßstab der Performanzgültigkeit zu messen.

9. Das Fremdsprachenlernen im Unterricht wird (im Vergleich mit natürlichen Spracherwerbsprozessen) durch einen höheren Affektivfilter behindert. In besonderem Maße gilt das für Lerngewohnte.

*Folgerung:* Wichtig ist ein angenehmes und entspanntes Lernklima sowie die Förderung lerndienlicher Gruppenprozesse.

10. Jeder Lernprozess braucht ein Mindestmaß an Steuerung sowie eine effektive Verlaufskontrolle. Der äußere Lehrer und ein systematisch angelegter Lehrplan ist besonders am Anfang des Lernprozesses gefordert. Im weiteren Lernverlauf sollte der Lerner selber die entsprechende Steuerungskompetenz bilden. Eine dauerhafte Lernmotivation beruht auf dem Interesse am Lerngegenstand, praktischen Lernerfolgen - wesentlich jedoch auf der Fähigkeit zur Selbststeuerung im Lernprozess.

*Folgerung:* Lehrerzentrierte Methoden behindern das metakognitive Lernen, Dominanz sollte daher nicht angestrebt, sondern abgebaut werden: anfangs durch mehr Partnerschaftlichkeit, Transparenz und Mitbestimmung (Aushandeln der Arbeitsgrundlage), später durch stärkere Individualisierung, mehr Selbststeuerung und Selbstkontrolle (offener Unterricht).

Ein fachlich gut geplanter und im Sinne der genannten Merkmale methodisch optimierter Unterricht sollte die Erfolgsaussichten für alle Beteiligten deutlich verbessern. Dennoch ist es

wichtig zu verstehen, dass es Grenzen in der Planbarkeit des Unterrichtserfolgs gibt. Zum Teil liegen diese Grenzen in der Unterrichtssituation selber: Die künstliche Lernsituation, die vergleichsweise geringe effektive Lern- und Übungszeit, die Vor-Entscheidungen des äußeren Lehrplans bestimmen und begrenzen in vielfältiger Weise das, was unter den jeweiligen Voraussetzungen erlernt werden kann. Fast noch wichtiger sind die inneren Grenzen: Menschen sind keine Maschinen, die sich programmieren, mit Wissen vollstopfen und in ihren Reaktionen beeinflussen und vorherbestimmen lassen. Solche inneren Grenzen sind zwar nicht starr, aber auch nicht beliebig erweiterbar.

Der Lerner muss vor allem selbst bereit sein, seinen aktiven Beitrag zum Lernerfolg zu leisten; dazu gehören Motivation, persönliche Anstrengung, Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin, die Bereitschaft zum Dialog und zur Veränderung. Man kann eine Sprache nicht mal eben konsumieren oder gegen Bezahlung „eintrichern“ lassen. Methoden, die solches in Aussicht stellen, sind darum in doppelter Weise schädlich: Sie versprechen etwas, was sie objektiv nicht einlösen können, und sie appellieren an Bequemlichkeit und Wunderglauben, untergraben so die Fähigkeit und Bereitschaft zum eigenverantwortlichen Lernen.

Die Anwendung reflektierter Methoden erhöht zwar die Wahrscheinlichkeit des Unterrichtserfolgs, bietet jedoch keine Sicherheit. Die Effekte von Lehrbemühungen sind letztlich nicht kalkulierbar, da weder alle Variablen noch die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zwischen den Wirkungsfaktoren bekannt sind. Unterricht hat insofern den Charakter eines dynamischen Systems, bei dem selbst unscheinbare Veränderungen in den Ausgangsbedingungen und/oder Prozessen zuweilen völlig unerwartete Ergebnisse auslösen können. Das spricht zwar nicht gegen Unterrichtsplanung (auch Wettervorhersagen sind nicht sinnlos, weil ihnen die letzte Exaktheit fehlt), wohl aber gegen übertriebene Erwartungen. Der Pädagoge hat es mit Menschen zu tun, nicht mit Maschinen; es genügt nicht, ein paar Schalter zu bewegen, um mit Sicherheit die gewünschten Effekte zu erzeugen. Flexibilität, Offenheit und ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz gehören zum Lehrberuf. Wer seinen Beruf professionell ausüben will, muss lernen, die Unbestimmtheit der pädagogischen Situation auszuhalten und produktiv zu wenden: Distanz zu wahren, auf Fehlschläge nicht resignativ, beleidigt, zynisch oder mit Schuldzuweisungen zu reagieren, sondern solche Fehlschläge als Ausgangspunkt für eigene Lernprozesse zu begreifen.

Es gibt kein Unterrichtskonzept, das für jeden Lerner, jeden Lehrer und jede Lernsituation gleichermaßen passt. Solange der Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen nicht restlos aufgeklärt ist (und wie könnte das bei solcher Komplexität der Fall sein?), muss jede Globalhypothese früher oder später an ihre Grenzen stoßen: Was heute gut läuft, kann morgen aus scheinbar unerfindlichen Gründen scheitern; was für die Kollegin X richtig ist, kann für den Kollegen Y falsch sein. Insofern muss das Unterrichtskonzept ständig überprüft, handlungsorientiert erforscht und neu gedacht werden; es orientiert sich an theoretischen Vorgaben, aber stets auch den konkreten Gegebenheiten - vor allem natürlich am aktuellen Lernverlauf und den Bedürfnissen der Lerngruppe.

Insofern hat Methodik stets zwei Seiten: eine fachlich-konzeptuelle, die uns sagt, was wir warum tun, und eine prozessorientiert-offene, die uns erlaubt, flexibel und lernbereit auf Erfahrungen zu reagieren. Konzepte geben uns die Möglichkeit, das Lernen zu lehren, Offenheit erlaubt uns, das Lehren immer wieder neu zu erlernen.

## Anhang

### A: Verzeichnis der Schaubilder

Schaubild 1:	Steuerung einfacher Handlungen	8
Schaubild 2:	Steuerung komplexer Handlungen	8
Schaubild 3:	- Gedächtnisspanne und Bildung von Superzeichen/ 1	32
	- Gedächtnisspanne und Bildung von Superzeichen/ 2	32
	- Gedächtnisspanne und Bildung von Superzeichen/ 3	33
Schaubild 4:	Spektrum der Handlungsoptionen in der Beispielsituation	37
Schaubild 5:	Prozess der Sprachverarbeitung	44
Schaubild 6:	Ebenen des sprachlichen Input	64
Schaubild 7:	Übertragbarkeit von Sprachhandlungsmustern	66
Schaubild 8:	Lernverläufe und Lehrstrategien	79
Schaubild 9:	Das magische Viereck der Fremdsprachenmethodik: zwei Fähigkeitsprofile im Vergleich	81
Schaubild 10:	Lernverlauf „formale Richtigkeit“	82
Schaubild 11:	Makromethodische Merkmale der kommunikativen Methodik des Fremdsprachenunterrichts für leistungsheterogene Lerngruppen	92
Schaubild 12:	Der Prozess der Wissenskonstruktion	95
Schaubild 13:	Die Konstruktionsphase	97
Schaubild 14:	Die Anwendungsphase (Gebrauch von Wissen)	98
Schaubild 15:	Lauterkennung	103
Schaubild 16:	Vorstellungsinhalte und Kodierungsformen	111
Schaubild 17:	Semantische Reorganisation des Input und Tiefenverarbeitung	124
Schaubild 18:	Sprachanalyse und Tiefenverarbeitung	126
Schaubild 19:	Fähigkeitsprofil, Aussprachemethoden und Verarbeitungstiefe	136
Schaubild 20:	Bedeutungsmotivation im lexikalisch-semantischen Netz	139
Schaubild 21:	Fähigkeitsprofil, Verarbeitungstiefe und Methoden des Wortschatzlernens	145
Schaubild 22:	Einfache Dialogstrukturen	192
Schaubild 23:	Der Kommunikationsprozess beim Schreiben/ Lesen	201

## **B: Verzeichnis der benutzten Lehrmaterialien**

(nach Sprache und Erscheinungsjahr)

- Hoffmann, H.G., Hoffmann, B., Mephram, R.: *Englisch für Sie. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*. München: Hueber, 1968 ff. (Bde. 1, 2, 3)
- Allen, W.S.: *Living English Structure*. London: Longman, 1974
- Abbs, B., Ayton, A., Freebairn, I.: *Strategies. Integrated English Language Materials*. London: Longman, 1975
- Bliemel, W., Fitzpatrick, A., Quetz, J.: *Englisch für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press, 1976 ff. (Bde. 1, 2, 3; zitiert nach Ausgabe B)
- Alexander, L.G., Kingsbury, R.: *Follow Me. Englisch für Anfänger*. München: Langenscheidt-Longman, 1979 ff. (Bde. B1, B2)
- Hoffmann, H.G., Mugglestone, P.: *Welcome. Englischkurs für Erwachsene*. Ismaning: Hueber, 1981 ff. (Bde. 1, 2, 3)
- Reichwein, G., Tranter, G. u.a.: *On the way. Englisch für die Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett, 1981 ff. (Bde. 1, 2, 3)
- Bald, W.-D., Schwarz, A.: *Active Grammar*. München: Langenscheidt-Longman, 1984
- Swan, M., Walter, C.: *The Cambridge English Course*. Cambridge: C.U.P., 1984 ff., (Bde. 1, 2, 3)
- Bliemel, W., Fitzpatrick, A., Quetz, J.: *Take off*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press, 1985 ff. (Bde. 1, 2, 3)
- Armit, S., Creutzfeldt, H.: *A New Start*. Berlin: Cornelsen & O.U.P., 1988
- Tranter, G.: *Tasks.Resources Book*. Stuttgart: Klett, 1990
- Charlton, M. u.a.: *English Network Starter*. München: Langenscheidt-Longman, 1991
- Ramsey, G. u.a.: *English Network*, München: Langenscheidt-Longman 1991 ff. (Bde. 1, 2, 3)
- Swan, M., Walter, C.: *The New Cambridge English Course*. Cambridge: C.U.P. und Klett, 1991 ff. (Bde. 1, 2, 3, 4)
- Soars, L., Soars, J.: *Headway*. Oxford: O.U.P., 1991 ff.
- Noble, G.: *Einstiegskurs Englisch - Englisch für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen & O.U.P., 1992
- Eastwood, J.: *Oxford Practice Grammar. With Answers*. Oxford: O.U.P., 1992
- Driver, P. u.a.: *Essential English 1 - Englisch für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen & O.U.P., 1993. (Bde. 1, 2)
- Hoffmann, H.G.: *Channels. Englischlehrwerk für die Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber, 1993 (Bde. 1, 2)
- Gallasch, L. u.a.: *Bridges. Englisch für die Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett, 1993 ff. (Bde. 1, 2)
- Badger, I., Menzies, P.: *Macmillan Business English Programme*. London: Macmillan und Hueber, 1993 ff. (*Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate*)
- Morrow, K., Roberts, J.: *English for Europe - Englisch für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen & O.U.P., 1994
- McCarthy, M., O'Dell, F.: *English Vocabulary in Use*. Cambridge: C.U.P., 1994
- Collie, J., Slater, S.: *True to Life*. Cambridge: C.U.P., 1995 (*Elementary, Pre-Intermediate*)
- Swan, M.: *Practical English Usage*. Oxford: O.U.P., 1995
- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R., Wilms, H.: *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin, München: Langenscheidt, 1986 ff. (Bde. 1A, 1B, 1C, 2, 3)
- Moget, M.T.: *De vive voix*. Paris: Didier, 1972
- Grafe, K. u.a.: *Rendez-vous. Französisch für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen, 1984 ff. (Bde. 1, 2).
- Sommet, P., Wernsing, A.V.: *Rendez-vous - nouvelle édition*. Berlin: Cornelsen, 1994
- Halm, H., Abeijón, A., Stürckow, M.: *Spanisch für Sie*. München : Hueber, 1973 ff. (Bde. 1, 2, 3)
- Masoliver, J., Hakanson, U., Sandström, G.: *Eso sí. Spanisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett, 1990 ff. (Bde. 1, 2)
- Brambilla, R., Crotti, A.: *Buongiorno! Italienisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett, 1984. (Bde. 1, 2)

## Anhang C: Verzeichnis der benutzten Literatur

- Aebli, H.: *Denken, das Ordnen des Tuns. Bd.1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1980
- Aitchison, Jean: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon.* Tübingen: Niemeyer, 1997
- Altrichter, H., Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994 (2. Aufl.)
- Anderson, J.R.: *The architecture of cognition.* Cambridge, MA: Harvard University, 1983
- Anderson, J. R.: *Cognitive psychology and its implications.* New York: Freeman, 1985
- Anderson, A., Lynch, T.: *Listening.* Oxford: O.U.P., 1989
- Apeltauer, E.: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs.* München: Langenscheidt, 1997
- Arendt, M.: „Hörverstehen - gezielt geschult“, PRAXIS, 2/1989, 164-171
- Arendt, M.: „Die vier Arten der Einsprachigkeit“, PRAXIS, 2/1991, 115-122
- Arndt, H., u.a. (Hrsg.): „Prosodie im Fremdsprachenunterricht“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 5,6/1986 (Themaheft)
- Arndt, H., Janney, R.W.: „Speech style and interactional strategy: Central organizing principles“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 3/1991, 223 - 241
- Arnold, R., Siebert, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit.* Baltmannsweiler: Schneider, 1999 (3.Aufl.)
- Asher, J.: *Learning another language through actions: The complete teacher's guide.* Los Gatos, Cal.: Sky Oaks Publ., 1977
- Augustin, V., Haase, K.: *Blasen-Geschichten. Übungen zur Verbesserung der Sprech- und Schreibfertigkeiten.* Frankfurt: PAS, 1977
- Austin, J.L.: *How to do things with words.* Cambridge, Mass.: Harvard U.P., 1962
- Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* Tübingen: Francke, 1989
- Baddeley, A.: *So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert.* München: Droemer Knaur, 1986 (*Your memory*, 1982)
- Bahns, J.: „Schülerspezifische vs. entwicklungsspezifische Fehler“, LINGUISTISCHE BERICHTER, 95/1985, 4 - 18
- Bahns, J., Sibilis, U.: „Kollokationslernen durch Lektüre“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 3/1992, 158-163
- Barkowski, H., Harnisch, U., Kumm, S.: *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern.* Königstein/Ts.: Scriptor, 1980
- Bartlett, F.C.: *Remembering.* Cambridge: C.U.P., 1932
- Bauer, H.: „Evaluation der Englischkompetenz in der gymnasialen Oberstufe. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“, PRAXIS, 3/1991, 227 - 238
- Baur, R.S.: *Superlearning und Suggestopädie.* Berlin, München: Langenscheidt, 1990
- Bausch, K.-R. (Hrsg.): *Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele.* Königstein/Ts.: Scriptor, 1979
- Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke, 1989 (4.Aufl., 2003)
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fremdsprachenlernprozesse im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Offenheit.* Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1993
- Beier, K. u.a. (Hrsg.): *Sprachlabor und kommunikativer Fremdsprachenunterricht.* Stuttgart: Klett, 1977
- Bianchi, M. u.a.: *Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt: PAS, 1981
- Black, C., Butzkamm, W.: „Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht“, PRAXIS, 2/1977, 115 - 124
- Bliesener, U.: „Übungen zum Schreiben“, in: Bausch u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), 206 - 210

- Bönsch, M., Schittko, K. (Hrsg.): *Offener Unterricht*. Hannover: Schroedel, 1979
- Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 1992
- Börner, W.: „Das Werkzeug ‘Textverarbeitung’ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen“, in: Börner, Vogel (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache* (1992), 297 - 313 (1992b)
- Bolton, S.: *Die Gütebestimmung kommunikativer Tests*. Tübingen: Narr, 1985
- Brander, S., Kompa, A., Peltzer, U.: *Denken und Problemlösen. Einführung in die kognitive Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1985
- Brokmann-Nooren, C., Grieb, I., Raapke, H.-D. (Hrsg.): *NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz, 1995
- Brumfit, C.: *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: C.U.P., 1984
- Bruce, V., Green, P.R., Georgeson, M.A.: *Visual Perception. Physiology, psychology, and ecology*. Hove: Psychology Press, 1996
- Bruner, J.S.: *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Schwann, 1974.
- Bruner, J.S.: *Child's Talk*. New York: Norton, 1983
- Bruner, J.S., Olson, D.R.: „Learning through experience and learning through media“, in: Olson, D.R.: *Media and symbols*. Chicago: U.C.P., 1973, 125 - 150
- Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Hrsg.): *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman, 1978
- Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*. München: Hueber, 1995
- Burger, G.: „Mehr Lesen im Anfangsunterricht?“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung* (1995), 33 - 41
- Burgschmidt, E. u.a.: *Englisch als Zielsprache*. München: Hueber, 1975
- Burwitz-Melzer, E., Solmecke, G. (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachen in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin: Cornelsen, 2005
- Buttaroni, S., Knapp, A.: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtsstunden*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1988
- Butzkamm, W.: *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973
- Butzkamm, W.: *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1980
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke, 1989
- Calvin, W.H.: *Die Symphonie des Denkens: Wie aus Neuronen Bewußtsein entsteht*. München: Hanser, 1989
- Chomsky, N.: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965
- Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M.: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983
- Corder, S.P.: *Error analysis and interlanguage*. Oxford: O.U.P., 1981
- Craik, F.I.M., Lockhart, R.S.: „Levels of processing: a framework for memory research“, *JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR*, 11/1972, 671 - 684
- Da Forno, I.: „Vom Mythos, immer alles verstehen zu wollen, oder Hörverstehen ‘mal ganz anders’“, *ZIELSPRACHE ENGLISCH*, 4/1994, 37 - 40
- Dakin, J.: *Vom Drill zum freien Sprechen. Übungsformen für Sprachlabor und Klassenraum*. München: Langenscheidt-Longman, 1977
- Dean, M.: *Write it: Writing skills for intermediate learners of English*. Cambridge: C.U.P., 1988
- Denninghaus, F.: „Methoden der expliziten Lernzielbestimmung. Die Voraussetzungen für eine objektive Leistungsmessung und Erfolgskontrolle im Fremdsprachenunterricht“, *PRAXIS*, 2/1975, 127 - 136
- Denninghaus, F.: „Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht“, *PRAXIS*, 1/1976, 3 - 14
- Dethloff, U.: „Interkulturelle Kommunikation: Überlegungen zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren“, *ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH*, 3/92, 130-141

- Dethloff, U.: *Interkulturalität und Europakompetenz*. Tübingen: Stauffenberg, 1993
- Dickinson, L.: *Self-instruction in language learning*. Cambridge: C.U.P., 1987
- Didaktilus: „Über lautes Lesen im Englischunterricht“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 4/ 1991, 246 - 247
- Dietrich, I.: „Pädagogische Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“, PRAXIS, 4/1973, 349 - 358
- Digeser, A.: *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett, 1983
- Digeser, A.: „Hemmt explizites Sprachwissen das Fremdsprachenlernen?“, PRAXIS, 3/1988, 227 - 238
- Doyé, P.: *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel, 1971
- Doyé, P.: *Die Feststellung von Ergebnissen des Englischunterrichts*. Hannover, Dortmund: Lambert Lensing, 1981
- Doyé, P.: *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München: Langenscheidt-Longman, 1986
- Doyé, P.: „Funktionen und Formen der Leistungsmessung“, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), 226 - 231
- Duda, R., Riley, P. (Hrsg.): *Learning styles*. Nancy: Presses de l'Université, 1990
- Dulay, H.C., Burt, M.K., Krashen, S.D.: *Language two*. New York: O.U.P., 1982
- Ebbinghaus, H.: *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Duncker & Humblot, 1885
- Edmondson, W., House, J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 1993 (3.Aufl., 2006)
- Einsiedler, W.: *Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung*. München: Urban & Schwarzenberg, 1981
- Ellis, G., Sinclair, B.: *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: C.U.P., 1989
- Ellis, R.: *Classroom second language development. A study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1984
- Ellis, R.: *Second language acquisition in context*. London: Prentice Hall, 1987
- Ellis, R.: *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford: Basil Blackwell, 1990
- Ellis, R.: *Task-based language learning and teaching*. Oxford: O.U.P., 2003
- Europarat (Hrsg.): *Common European framework of reference for language learning and testing*. Strasbourg: Council of Europe, 1997
- Faerch, K., Kasper, G.: *Introspective methods in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987
- Felix, S.W.: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr, 1982
- Finocchiaro, M., Brumfit, C.: *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: O.U.P., 1983
- Frank, C., Rinvulcri, M., Berer, M.: *Challenge to think*. Oxford: O.U.P., 1982
- Frank, C., Rinvulcri, M.: *Grammar in action. Awareness activities for language learning*. München: Hueber, 1983
- Freudenstein, R.: „Lehrbuchtexte im Anfangsunterricht: Formen, Inhalte, Unterrichtsführung“, ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH, 3/1985, 116 - 124
- Gagné, E.D.: *The cognitive psychology of school learning*. Boston, Mass.: Little, Brown, 1985
- Gairns, R., Redman, S.: *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: C.U.P., 1988
- Galperin, P.J., Leontjew, A.N. u.a.: *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen, 1974
- Gardner, H.: *Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1989 (*The mind's new science*, 1985)
- Geisler, W.: *Die anglistische Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft: Zur empirischen Erforschung der Lernbedingungen und des Lernerfolgs im Englischunterricht*. Frankfurt/M., Bern: Lang, 1987

- Genzlinger, W.: *Kreativität im Englischunterricht*. Bochum: Kamp, 1980
- Germer, E.: *Didaktik der englischen Aussprache*. Hannover: Schroedel, 1980
- Gester, F.W.: „Transformationelle, kommunikative und traditionelle Grammatik“, *PRAXIS*, 4/1976, 345 - 354
- Glover, J.A., Ronning, R.R., Bruning, R.H.: *Cognitive psychology for teachers*. New York: Macmillan, 1990
- Göbel, R.: *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981
- Gordon, T.: *Lehrer-Schüler-Konferenz*. München: Heyne, 1974
- Grabe, W.: „Current developments in second language reading research“, *TESOL QUARTERLY*, 3/1991, 375 - 406
- Grellet, F.: *Developing reading skills*. Cambridge: C.U.P., 1981
- Groeben, N.: *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke, 1986.
- Gutschow, H.: *Englisch an Hauptschulen*. Berlin: Cornelsen, 1968
- Gutschow, H.: *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1978
- Hafiz, F.M., Tudor, I.: „Graded readers as an input medium in L2-learning“, *SYSTEM*, 1/1990, 31 - 42
- Hajnal, N.: „Community Language Learning“, *ZIELSPRACHE ENGLISCH*, 4/1983, 1 - 8
- Halliday, M.A.K.: *Explorations in the functions of language*. London: Arnold, 1973
- Hasselhorn, M. u.a. (Hrsg.): *Wirkungsvoller lernen und arbeiten*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976
- Hecht, K., Green, P.S.: „Kommunikationsstrategien: ein Lern- und Lehrproblem“, *PRAXIS*, 2/1991, 133 - 144
- Hecht, K., Green, P.S.: „Schülerselbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation - eine empirische Untersuchung“, *DIE NEUEREN SPRACHEN*, 6/1991, 607 - 623 (1991b)
- Hecht, K., Green, P.S.: „Grammatikwissen unserer Schüler: gefühls- oder regelgeleitet?“, *PRAXIS*, 2/1992, 151 - 162
- Hecht, K., Green, P.S.: „Englischunterricht im Gymnasium: Wie wachsen Wissen und Können? - Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der Lerner Sprache“, *DIE NEUEREN SPRACHEN*, 3/1993, 196 - 214
- Hecht, K.: „Lernziel: Sprachbewußtheit“, *DIE NEUEREN SPRACHEN*, 2/1994, 128 - 147
- Hecht, K., Archibald, A.: „Was messen wir wirklich mit *discrete-point* und *integrative tests*?“, *PRAXIS*, 1/1994, 3 - 13
- Heinze, T.: *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987
- Hellwig, K.: „Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft. Kreativitätspulse im Fremdsprachenunterricht“, *NEUSPR. MITTEILUNGEN*, 3/1991, 160 - 168
- Heuer, H.: *Lerntheorie des Englischunterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976
- Heuer, H., Klippel, F.: *Englischmethodik*. Berlin: CVK, 1987
- Hinz, K.: *Der Overheadprojektor im Englischunterricht*. Düsseldorf: Schwann, 1979
- Hinz, K.: „Binnendifferenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I“, *PRAXIS*, 2/1992, 140 - 149
- Hinz, K.: „Integrativ-ganzheitliche Leistungsmessung im Englischunterricht der Sekundarstufe I“, *PRAXIS*, 2/1994, 130 - 137
- Hörmann, H.: *Meinen und Verstehen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978
- Hohmann, H.O.: „Sprachliche Stagnation in der Phase des erweiterten Spracherwerbs und Möglichkeiten ihrer Überwindung“, *NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN*, 3/1985, 144 - 151
- Hohmann, H.O.: „Fremdsprachenunterricht und Methodik“, *NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN*, 1/1990, 17 - 24
- Holec, H.: *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981

- Holly, W.: *Imagearbeit in Gesprächen*. Tübingen: Niemeyer, 1979
- Holtwisch, H.: „Suggestopädie - ein Beitrag zur Klärung kritischer Fragen“, ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH, 2/1989, 101 - 106
- Holzcamp, K.: *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt: Athenäum, 1973
- Hüllen, W.: *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen: Francke, 1987
- Hughes, A.: *Testing for language teachers*. Cambridge: C.U.P., 1989 (2. Aufl., 2003)
- Iser, W.: *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1976
- Jäger, C.: *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: sprachsystem- und sprechhandlungsorientiert*. Frankfurt/M: Peter Lang, 1984
- Jank, W., Meyer, H.: *Didaktische Modelle*. Frankfurt: Cornelsen-Scriptor, 1991
- Jenner, B., Bradford, B.: „Teaching pronunciation“, MET, 2/1982, 38 - 41
- Jung, O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 1998 (4.Aufl. 2006)
- Kahl, P.W.: „Weitere Fragen zur Grammatik im Fremdsprachenunterricht“, PRAXIS, 3/1990, 234 - 243
- Kielhöfer, B.: „Das Problem des *tertium comparationis* beim Sprachvergleich“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 3/1993, 555 - 556
- Kielhöfer, B.: „Wörter lernen, behalten und erinnern“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 4/1994, 211 - 220
- Klauer, K.J.: *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe, 1987
- Klein, W., Dittmar, N.: *Developing Grammars*. Berlin: Springer, 1979
- Klein, W.: *Second language acquisition*. Cambridge: C.U.P., 1986
- Kleineidam, H.: „Kommunikation ohne Grammatik oder Grammatik ohne Kommunikation?“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 2/1982, 103 - 113
- Kleineidam, H.: *Fremdsprachengrammatik. Analysen und Positionen*. Tübingen: Narr, 1986
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.): *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Gunter Narr, 1983
- Königs, F.G.: „‘Lernen’ oder ‘Erwerben’ revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 2/1992, 166 - 179
- Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: „Interkulturelle Kommunikation“, ZEITSCHRIFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG, 1/1990, 63 - 93
- Krashen, S.D.: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981
- Krashen, S.D. u.a. (Hrsg.): *Accounting for child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982
- Krashen, S.D., Terrell, T.D.: *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983
- Krashen, S.D.: *Writing. Research, theory and application*. Oxford: Pergamon, 1984
- Krashen, S.D.: *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman, 1985
- Kummer-Hudabiunigg, I.: „‘Ein Schüler ohne Grammatik ist wie ein Lehrling ohne Kelle, ohne Hammer, ohne Lot’ - Lehrerinterviews zur Grammatik“, ENGLISCH AMERIKANISCHE STUDIEN, 1/1983, 19 - 36
- Lado, R.: *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber, 1967
- Lado, R.: *Testen im Sprachunterricht*. München: Hueber, 1971
- Langer, I., Schulz von Thun, F., Tausch, R.: *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt, 1981
- Larsen-Freeman, D.: *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: O.U.P., 1986
- Legenhausen, L.: „Textproduktion in Kleingruppen: Zum Problem der Datenerhebung in der L2-Forschung“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 3/1993, 215 - 227
- Legenhausen, L.: „Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 5/1994, 467 - 483

- Legutke, M.: *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, 1988.
- Legutke, M., Thomas, H.: *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman, 1991.
- Lehmann, V.: „Schulgrammatik und Fachgrammatiken: Für eine differenzierte Konzeption der didaktischen Grammatik“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 1/1979, 13 - 22
- Lenneberg, E.: *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967
- Lightbown, P, Spada, N.: *How languages are learned*. Oxford: O.U.P., 1997
- Little, D.: *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991
- Littlewood, W.: *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: C.U.P., 1984
- Littlewood, W.: *Teaching oral communication: A methodological framework*. London: Blackwell, 1992
- Littlewood, W.: „Learning grammar for communication - Part 1: Introducing the concept“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 2/1994, 26 - 30 (1994a)
- Littlewood, W.: „Learning grammar for communication - Part 2: Helping learners to internalize grammar“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 3/1994, 11 - 16 (1994b)
- Löwe, H.: *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1975
- Lozanov, G.: *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon & Breach, 1978
- Lübke, D.: „Zweisprachiges Semantisieren von Vokabeln bei der Arbeit mit dem Lehrbuch“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 4/1979, 317 - 323
- Macht, K.: „Leistungsmessung und Curriculum“, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), 231 - 233
- Macht, K.: *Methodengeschichte des Englischunterrichts. Bd.3: 1960 - 1985*. Augsburg: Universität, 1990
- Macht, K.: „Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 3/1991, 259 - 279
- Maslow, A.H.: *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt, 1989
- McLaughlin, B.: *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987
- Meyer, H.: *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt: Cornelsen-Scriptor, 1987 (zit. nach 6.Aufl., 1994)
- Mindt, D.: *Unterrichtsplanung Englisch für die Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett, 1979
- Mindt, D., Mischke, U.: „Der Zeitpunkt der Einführung des Schriftbildes im englischen Anfangsunterricht“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 4/1985, 232 - 237
- Mindt, D.: *Sprache - Grammatik - Unterrichtsgrammatik*. Frankfurt: Diesterweg, 1987
- Mißler, B., Wolff, D.: „Lernerautonomie: Eine Bibliographie zum Themaheft“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 5/1994, 528 - 538
- Möhle, D.: „Zur Rolle des Vorlesens im Fremdsprachenunterricht“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 1/1988, 6 - 12
- Mühlmann, H., Otten, E.: „Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien. Diskussion didaktisch-methodischer Probleme“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 1/1991, 2 - 23
- Müller, B.-D. (Hrsg.): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*. Berlin, München: Langenscheidt, 1989
- Müller, K.: „Zur Rolle des *native speaker* beim Fremdspracherwerb“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 5/1987, 383 - 408
- Müller, R.M.: „Pragmadidaktik: ein neuer Weg?“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 1/1979, 22 - 28
- Müller-Neumann, E., Nuissl, E., Sutter, H.: *Motive des Fremdsprachenlernens*. Heidelberg: AG für empirische Bildungsforschung, 1986
- Multhaup, U., Wolff, D. (Hrsg.): *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1992

- Neber, H., Wagner, A.C., Einsiedler, W.: *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte des handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Beltz, 1987.
- Neuhaus, K.: „*Eleven years after ... Teilnehmerbefragungen der Jahre 1974 und 1985 in Sprachkursen der VHS Bochum*“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 4/1987, 30 - 36
- Neuner, G., Krüger, M., Grever, U.: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt: 1981
- Nunan, D.: *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C.U.P., 1989
- Newport, E.L.: „*Motherese: the speech of mothers to young children*“, in: Castellan, N., Pisoni, D., Potts, G. (Hrsg.): *Cognitive Theory* (2 Bde.), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977, 177 - 218
- Norman, D.A.: *Learning and memory*. San Francisco: Freeman, 1982
- Nunan, D.: *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C.U.P., 1989
- Oerter, R., Schuster, M.: „*Zur Entwicklung des Gedächtnisses*“, in: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 1982, 475 - 497
- Olson, D.R., Bruner, J.S.: „*Learning through experience and learning through media*“, in: Olson, D.R. (Hrsg.): *Media and symbols*. Chicago: U.C.P., 1973, 125 - 150
- O'Malley, J., Chamot, A.U.: *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: C.U.P., 1990
- Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): *Das VHS-Zertifikat Englisch*. Bonn: DVV, 1977
- Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): *Grundbaustein zum VHS-Zertifikat Englisch*. Bonn: DVV, 1980
- Pauels, W.: „*Kommunikative Übungen*“, in: Bausch u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), 199 - 201
- Pauels, W.: „*Hausaufgaben im prozeßorientierten Fremdsprachenunterricht*“, PRAXIS, 3/1995, 233 - 239
- Piaget, J.: *The grasp of consciousness. Action and concept in the young child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974
- Pienemann, M.: „*Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*“, APPLIED LINGUISTICS, 10/1989, 52 - 79
- Piepho, H.E.: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974
- Piepho, H.E.: *Englischunterricht in Stundenskizzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979
- Piepho, H.E.: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg: Frankonius, 1979
- Plüghan, W.: *Einstufungsberatung in Englischkursen an VHSn*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1990
- Quetz, J., Bolton, S., Lauerbach, G.: *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen & O.U.P., 1981
- Quetz, J.: „*Lernen Erwachsene eine Fremdsprache anders als Kinder?*“, ENGLISCH AMERIKANISCHE STUDIEN, 2/1985, 238 - 247
- Quetz, J.: „*Wortschatzarbeit*“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 1/1990, 33 - 35
- Quetz, J.: *Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch*. Augsburg: Universität, 1992
- Quetz, J.: „*Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen: Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen*“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*. München: Hueber, 1995, 9 - 22
- Raasch, A.: *Sprachen lernen lernen*. München: Hueber, 1983
- Rampillon, U.: *Lerntechniken für den Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1985
- Rautenhaus, H.: *Der lernschwache Englischschüler. Die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens*. Berlin: Cornelsen, 1978
- Rautenhaus, H.: „*Differenzierung und Individualisierung*“, in: Bausch u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), 176 - 178

- Reisener, H.: *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Hueber: Ismaning, 1989
- Richards, J.C., Rodgers, T.S.: *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: C.U.P., 1986
- Rickheit, G., Strohner, H.: „Inferenzen: Basis des Sprachverstehens“, *DIE NEUEREN SPRACHEN*, 6/1990, 532 - 545
- Riedl, R.: *Begriff und Welt. Biologische Grundlagen des Erkennens und Begreifens*. Berlin: Parey, 1987
- Rock, I.: *Wahrnehmung: Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, 1985
- Rohrer, J.: *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp, 1982
- Rosch, E., Lloyd, B.B. (Hrsg.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978
- Rubin, J., Thompson, J.: *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle, 1982
- Schäfer, K.: *So schaffen Sie den Englischunterricht. Menüs für den Fremdsprachenlehrer*. Münster: Aschendorff, 1992.
- Schauf, S.: „Interaktive Übung zu *hay - está(n)*“, VHS-Tips (Klett), 15/1992, 16
- Schier, J.: „Lesen und Verstehen im Fremdsprachenunterricht“, *NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN*, 3/1990, 149 - 161
- Schiffler, L.: *Suggestopädie und Superlearning - empirisch geprüft*. Frankfurt: Diesterweg, 1989.
- Schiffler, L.: „Klassenarbeiten - leichter für Lehrer, effektiver für Schüler“, *PRAXIS*, 1/1991, 81 - 86
- Schröder, K., Finkenstaedt, T. (Hrsg.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1977
- Schröder, K.: „Der *Single European Market* und die Fremdsprachen“, *DIE NEUEREN SPRACHEN*, 4/5 (1992), 342 - 368
- Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden: Störungen und Erklärungen*. Reinbek: Rowohlt, 1981
- Schwerdtfeger, I.C.: „Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene - Eine Herausforderung für die Schule?“, *NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN*, 1/1983, 3 - 14
- Searle, J.R.: *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: C.U.P., 1967
- Selinker, L.: „The psychologically relevant data of second-language learning“, in: Pimsleur, P., Quinn, T. (Hrsg.): *The psychology of second-language learning*. Cambridge: C.U.P., 1971, 35 - 43
- Selinker, L.: „Interlanguage“, *IRAL*, 3/1972, 219 - 231
- Singleton, D.: *Language acquisition. The age factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1989
- Skehan, P.: *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989
- Snow, C.E., Ferguson, C.A.: *Talking to children*. Cambridge: C.U.P., 1979
- Solmecke, G. (Hrsg.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1983
- Speight, S.: „Did you have a good crossing? - ‘No.’“, *PRAXIS*, 1/1986, 29 - 33
- Sperber, H.G.: *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: Iudicium, 1990
- Standop, E.: „Grammatik und Fremdsprachenunterricht“, *PRAXIS*, 1/1991, 87 - 89
- Stannard Allen, W.: *Living English structure*. London: Longman, 1974
- Stevick, E.W.: *Englisch unterrichten - aber wie? Anfangssituationen, Lehrerverhalten, Lerntechniken*. München: Hueber, 1984
- Stiefenhöfer, H.: *Lesen als Handlung*. Weinheim: Beltz, 1986.
- Störig, H.J.: *Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde*. Berlin: Langenscheidt, 1987
- Swan, M., Smith, B.: *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: C.U.P., 1987
- Szagan, G.: *Sprachentwicklung beim Kind: Eine Einführung*. München: Beltz, 1993

- Thomas, P.: „Neuronale Netze: Auf dem Weg zur Denkmachine“, CHIP, 4/1990, 11 - 16
- Thürmann, E.: „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 4/1994, 316 - 334
- Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 1998.
- Tönshoff, W.: *Bewußtmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Brockmeyer, 1990
- Underhill, N.: *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: C.U.P., 1987
- Ungar, G.: *Tests im Englischunterricht*. Düsseldorf: Schwann, 1979
- Ur, P.: *Teaching listening comprehension*. Cambridge: C.U.P., 1984.
- Valette, R.M.: *Tests im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 1971
- Vielau, A.: „Kognitive Wortschatzdidaktik“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 3/1975, 248 - 264 (1975a)
- Vielau, A.: „Lernen durch Bilder? Aspekte zur Medientheorie des Fremdsprachenlernens“, in: Kramer, J., Mans, E., Vielau, A. (Hrsg.): *Englischunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Metzler, 1975, 27 - 43. (1975b)
- Vielau, A.: „Der Handlungsaspekt beim Bedeutungslernen. Grundprobleme kognitiver Wortschatzübungen“, DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT, 3/1977, 35 - 45
- Vielau, A.: „Wege und Irrwege zur Kommunikationsfähigkeit“, in: Kramer, J., Mans, E., Vielau, A. (Hrsg.): *Projekt Fremdsprachenunterricht. Englisch in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Metzler, 1979, 1 - 14 (1979a)
- Vielau, A.: „Selektion im Englischunterricht. Bildungspolitische Aspekte der Methodendiskussion“. GULLIVER - Deutsch-Englische Jahrbücher (ARGUMENT Sonderband AS 33), 5/1979, 20 - 36 (1979b)
- Vielau, A.: „Methoden zur Ausbildung des Leseverstehens“, ENGLISCH AMERIKANISCHE STUDIEN, 4/1981, 526 - 541
- Vielau, A.: „Lexikalisches Stichwort ‘Grammatik’“, ENGLISCH AMERIKANISCHE STUDIEN, 1/1983, 37 - 39 (1983a)
- Vielau, A.: „Probleme der grammatischen Bewußtmachung im kommunikativen Englischunterricht“, ENGLISCH AMERIKANISCHE STUDIEN, 1/1983, 6 - 18 (1983b)
- Vielau, A.: „Sinn und Unsinn der neuen phonetischen Umschrift“, PRAXIS, 3/1983, 289 - 295 (1983c)
- Vielau, A.: „Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik“, ENGLISCH AMERIKANISCHE STUDIEN, 1/1985, 9 - 30
- Vielau, A.: „Weltwissen und Transaktionskompetenz: Zur Problematik der Präzisierung kommunikativer Lehrziele“, in: H.Melenk u.a. (Hrsg.): *11. Fremdsprachen- didaktiker- Kongreß. Region - Drama - Politik - Spracherwerb*. Tübingen: Narr, 1987, 521 - 526
- Vielau, A.: „Lehrmaterialanalyse: FUNCTIONS OF ENGLISH“, in: Scheiner, E.J. (Hrsg.): *Lehrwerkanalyse. Sprachkonzeptionelle und landeskundliche Aspekte*. Mainz: Universität, 1988, 93 - 106 (1988a)
- Vielau, A.: „Fremdsprachenunterricht für lernungewohnte Erwachsene“, in: Vielau, A. u.a.: *Fremdsprachen an der Volkshochschule*. Bonn: DVV, 1988, 47 - 53 (1988b)
- Vielau, A.: „Noch einmal ‘Suggestopädie’ - eine Erwiderung“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 1/1990, 12 - 16
- Vielau, A.: „Wirtschaftsenglisch per Computer. Ein Beitrag zur Methodik des Schreibens“, in: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 1992, 283 - 296
- Vielau, A.: „Interkulturelle Verständigung - aber wie?“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 4/1994, 12 - 13
- Vielau, A.: „Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen. Heterogenität als Problem und Chance“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Anfängerkursen der Erwachsenenbildung* (1995), 68 - 80 (1995a)

- Vielau, A.: „VHS-Fremdsprachenkurse: Einstufung und Lernberatung“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 3/1995, 22 - 25 (1995b)
- Vielau, A.: *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen*. Hannover: Landesverband der VHSn, 2001
- Vogel, K., Vogel, S.: *Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Niemeyer, 1975
- Vogel, K.: *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr, 1990
- Vogel, K.: „Input und Fremdsprachenerwerb“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 3/1993, 151 - 162
- Vollmer, H.J.: „Leistungsmessung: Überblick“, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), 222 - 226
- Walter, H.: „Das sinndarstellende Lesen im Fremdsprachenunterricht der Unter- und Mittelstufe“, PRAXIS, 1/1981, 30 - 39
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber, 1969
- Weinert, F.E.: „Lernen ... gegen die Abwertung des Wissens“, (Sonderheft) LERNEN - EREIGNIS UND ROUTINE (Friedrich Verlag), 4/1986, 102 - 104
- Wendt, M.: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter FU aus neuer Sicht*. Tübingen: G. Narr, 1996
- Werlich, E.: *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB), 1976
- Weskamp, R.: „Üben und Übungen: Zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Fremdsprachenunterricht“, PRAXIS, 2/1995, 121 - 126
- Wessels, M.A.: *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: UTB, 1984
- Westhoff, G.J.: *Didaktik des Leseverstehens*. München: Hueber, 1987
- Wettler, M.: *Sprache, Gedächtnis, Verstehen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1980
- White, R.V.: *Teaching written English*. London: George Allen & Unwin, 1980
- Wilkins, D.A.: *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold, 1974
- Wilkins, D.A.: *Notional syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: O.U.P., 1976
- Wittgenstein, L.: *Philosophische Untersuchungen (1958)*. Frankfurt: Suhrkamp, 1971
- Wode, H.: *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Hueber, 1988
- Wolff, D.: „Textverständlichkeit und Textverstehen“, NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 4/1985, 211 - 221
- Wolff, D.: „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 6/1990, 610 - 625
- Wolff, D.: „Zur Strukturierung des Sprachwissens bei Zweitsprachlernern“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 2/1992, 179 - 197 (1992a)
- Wolff, D.: „Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit“, in: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache* (1992), 110 - 134. (1992b)
- Wolff, D.: „Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 6/1993, 510 - 531
- Wolff, D.: „Der Konstruktivismus: ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 5/1994, 407 - 429 (1994a)
- Wolff, D. (Hrsg.): „Themaheft ‘Lernerautonomie’“, DIE NEUEREN SPRACHEN, 5/1994 (1994b)
- Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang, 2002
- Wright, A.: *Pictures for language teaching*. Cambridge: C.U.P., 1989
- Wygotski, L.S.: *Denken und Sprechen*. Stuttgart: Fischer, 1971
- Ziegesar, D.v., Ziegesar, M.v.: *Kommunikative Grammatikübungen für den Englischunterricht*. Stuttgart: Klett, 1981

- Ziegesar, D.v.: „Das Problem der Ersteinführung grammatischer Strukturen“, PRAXIS, 3/1986, 247 - 253
- Zimmer, D.E.: *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken*. Zürich: Haffmans, 1986
- Zimmermann, G.: „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht“, PRAXIS, 3/1969, 245 - 260
- Zimmermann, G.: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Diesterweg, 1977
- Zimmermann, G.: *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt: Diesterweg, 1984
- Zimmermann, G., Wißner-Kurzawa, E.: *Grammatik lehren, - lernen, - selbstlernen*. München: Hueber, 1985
- Zimmermann, G.: „Verstehensregel und Monitorregel. Zum lehrtheoretischen Status der Signalgrammatik“, PRAXIS, 3/1985, 292 - 296
- Zimmermann, G.: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. München: Hueber, 1990
- Zimmermann, G.: „Selbst ist der Lerner. Zu einer neuen Rollenverteilung auch im Grammatikunterricht“, ZIELSPRACHE ENGLISCH, 2/1992, 11 - 15
- Zydati, W.: *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2005