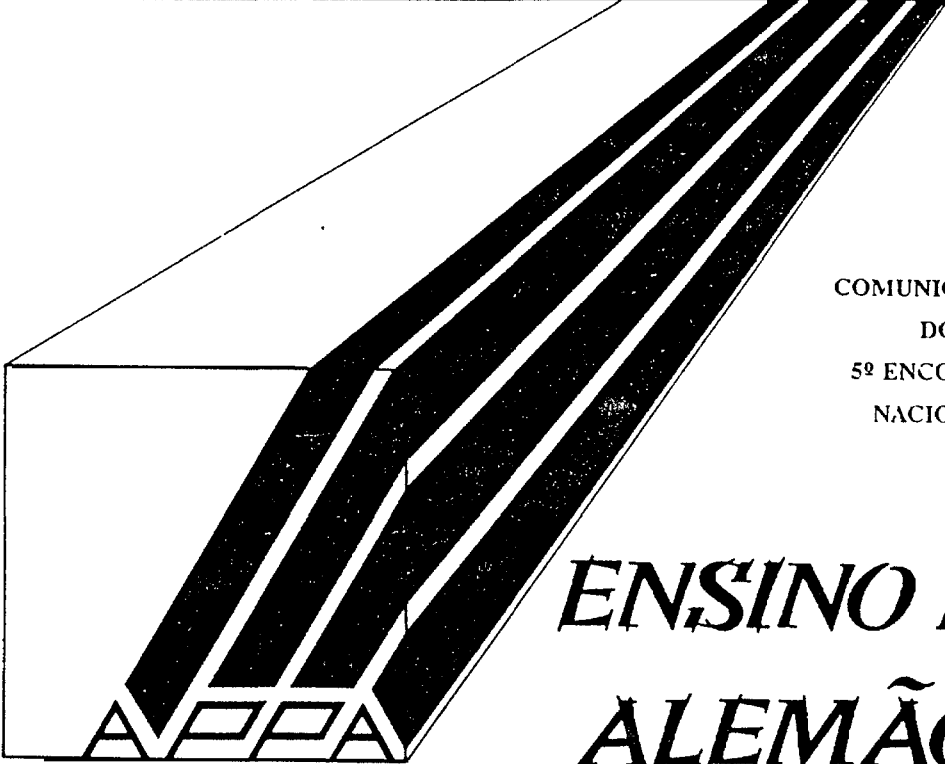


Número
especial



COMUNICAÇÕES
DO
5º ENCONTRO
NACIONAL

*ENSINO DE
ALEMÃO
QUE PERSPECTIVAS*

LISBOA

1988

Grundlagen, Prinzipien und Probleme des Kommunikativen Fremdsprachunterrichts am Beispiel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache Eine kritische Bestandsaufnahme

Rudolf Muhr*

1. Einleitung

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht (KFU) besteht als Konzept seit ca. 15 Jahren. Seither ist darüber viel geschrieben und unter diesem Titel auch manches probiert worden⁽¹⁾. Lohnt es sich angesichts der Fülle von Publikationen überhaupt noch, dazu etwas zu schreiben?

Meine Antwort darauf ist ja, da gar nicht so klar ist, was denn nun wirklich unter "kommunikativ" zu verstehen ist. Denn während es unter Fremdsprachendidaktikern wie Sprachlehrern scheinbar einhelligen Konsens darüber gibt, daß der Fremdsprachenunterricht (FU) kommunikativ gestaltet werden sollte, gibt es sehr wenig Einigkeit über die konkrete Unterrichtsgestaltung und darüber, welche Merkmale ein solcher Unterricht in allen Fällen haben sollte. Wie diffus die Vorstellungen zum KFU sind, zeigt sich trotz gegenteiligen Bemühens nicht nur an der oft noch völlig unkommunikativen Gestaltung des Unterrichts, sondern auch an der großen Vielfalt von Antworten, die man von Lehrern erhält, wenn man sie fragt, was sie persönlich unter KFU verstehen.

* Dozent Universität Graz.

Kommunikativer Fremdsprachunterricht

Das ist in der wissenschaftlichen Literatur nicht anders. Zwar gibt es über das theoretische Konzept in einigen Punkten relativ einhelligen Konsens, doch klaffen die Vorstellungen bezüglich der methodischen Umsetzungen noch weit auseinander. Ich habe hinsichtlich der für den KFU typischen zwar verschiedene Merkmalsauflistungen zum KFU gefunden, doch enthielt keine der Listen dasselbe⁽²⁾. Vor allem gibt es nicht unerhebliche Unterschiede zwischen dem angelsächsischen (britischen) und dem kontinentaleuropäischen (BRD/Frankreich) sowie dem osteuropäischen (DDR) Ansatz, die zum Teil weitreichend sind⁽³⁾. Zu den Unterschieden in der Theorie kommen noch jene der praktischen Umsetzung in Form von Lehrbüchern hinzu. Ein Blick in die Lehrbücher und besonders in die Lehrerhandbücher zeigt, daß sich hinter ein und demselben Etikett sehr verschiedene Unterrichtsformen und -ansätze verbergen können⁽⁴⁾.

Ich werde daher im folgenden versuchen, einen Überblick über die Merkmale des KFU zu geben, von dem ich glaube, daß er vollständig ist. Damit ist eine kritische Erläuterung von Problemen verbunden, die mit der Theorie und Praxis des KFU zusammenhängen, wobei ich mich primär mit der spezifischen Ausformung des Konzepts im Bereich Deutsch als Fremdsprache beschäftigen werde. Vorweg sei jedoch noch auf den Umstand hingewiesen, daß es den kommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht gibt, sondern immer nur einen auf die jeweiligen Umstände der Zielgruppe und der Zielsprache abgestimmten Unterricht, der die Grundprinzipien dieses Paradigmas so abwandelt, daß jeweils ein Maximum an Lernerfolg erzielt wird.

Hintergrund und Ausgangspunkt dieser Arbeit ist eine gewisse Frustration von mir und meinen KollegInnen in bezug auf kommunikativ gemeinte Lehrwerke wie "Deutsch aktiv" und "Themen", die auf die Dauer fast ebenso langweilig werden, wie sog. traditionelle Lehrwerke. Je länger man damit arbeitet, um so eintöniger erscheinen dem Lehrer die Dialoge und Unterrichtsformen, die diese Lehrwerke vorgeben. Die Frustration greift auch bald auf die Lerner über, die sich in der Regel unterfordert fühlen. Das ist besonders dann der Fall, wenn sie z.B. erwachsen sind und die Fremdsprache in Intensivkursen lernen.

2. Die Grundlagen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts

Die Grundlagen des KFU lassen sich in 5 Bereiche einteilen:

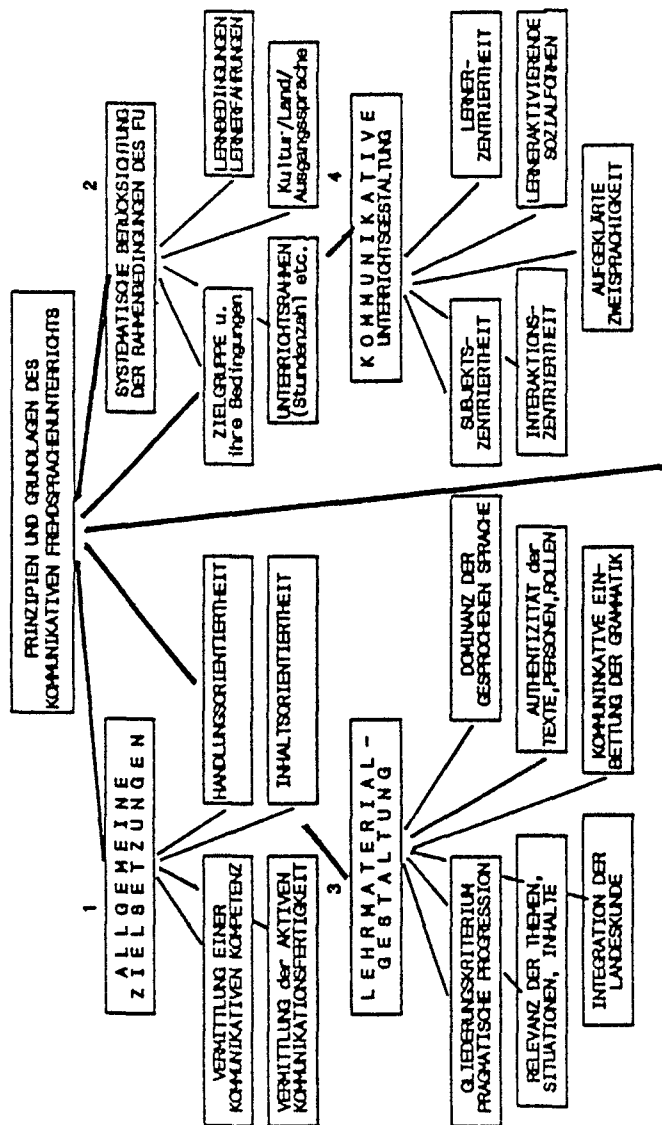
- 1) Allgemeine Zielsetzungen;
- 2) Analyse und Berücksichtigung der Rahmenbedingungen;
- 3) Prinzipien der Lehrmaterialgestaltung;
- 4) Prinzipien der Unterrichtsgestaltung;
- 5) Eine bestimmte (nicht explizit formulierte) Lerntheorie;

Diese Bereiche werden im nachfolgenden Schema dargestellt und anschließend einzeln besprochenen.

2.1. Allgemeine Zielsetzungen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts:

Die allgemeinen Zielsetzungen des KFU lassen sich mit den Stichworten "Kommunikative Kompetenz", "Handlungsorientiertheit", "Förderung d Sprechfertigkeit" und "Inhaltsorientiertheit" beschreiben.

Das allgemeinste Ziel des KFU ist die Vermittlung einer **kommunikativen Kompetenz der Zielsprache**, die den Lerner in die Lage versetzen soll, sich situativ, partner- und rollenadäquat sowie registergemäß auszudrücken⁽⁵⁾. Das ist wohlbekannt und auch allgemein anerkannt, abe leichter gesagt als getan. Aus diesem allgemeinen Ziel wurden dann eine Reil von Subzielen abgeleitet. Dazu gehört die Vermittlung der **aktive Kommunikationsfähigkeit**, womit gemeint ist, daß der Lerner auch und vo allem in der Lage sein soll, sich **mündlich entsprechend auszudrücken**. Di Folge ist eine Änderung in den Prioritäten der sog. **Fertigkeitshierarchie**, d der Förderung des Sprechens die erste Stelle, gefolgt vom Hören, Lesen u Schreiben, eingeräumt wird. Diese Aussage basiert auf der derzeitigen Praxi der DaF-Lehrwerke, denn in der didaktischen Theorie wird noch die aus de audiolingualen Unterricht bekannte Reihenfolge Hören-Sprechen-Lesen Schreiben vertreten⁽⁶⁾. Sichtbarstes Ergebnis der neuen Schwerpunktsetzung ist, daß in den Grundstufenlehrwerken als Basistexte der Lektionen nur meh Dialoge verwendet werden. Geschriebene Prosatexte dienen nur zu Unterstützung der rezeptiven Fertigkeiten⁽⁷⁾.



1. Kognitiv bei der Vermittlung der Sprache
 Implizitiv bei der Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten
2. Inhaltsbezogen in der Theorie
 Formbezogen in der Praxis
3. Handlungsortientiert in der Theorie
 Bevorratend in der Praxis der Lehrbücher

Den beiden vorangegangenen Zielen liegt das allgemeinere Ziel der Handlungsorientiertheit des KFU zugrunde. Der Lerner soll in der Fremdsprache handlungsfähig werden, indem er in die Lage versetzt wird, in bezug auf einen realen Kommunikationspartner sprachlich das Erwartete zu tun, nämlich echte Kommunikation zu betreiben und reale Kommunikationssituationen bewältigen zu können⁽⁸⁾.

Da diese reale Kommunikation jedoch von den Interessen des Kommunizierenden geleitet ist und ihr Ausgangspunkt eine Mitteilungsabsicht ist, hat der KFU immer auch das Ziel der Inhaltsorientiertheit, d.h., daß von den Absichten und Bedürfnissen realer Sprecher/Hörer (= Lerner) ausgegangen werden muß⁽⁹⁾. Diese Kriterien führen unmittelbar zum Kriterium der Zielgruppenspezifität des KFU, das darin besteht, daß die Rahmenbedingungen der jeweiligen Lernergruppe systematisch berücksichtigt werden.

2. Analyse und Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Der KFU unterscheidet sich gegenüber vorangegangenen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik vor allem auch in der systematischen Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenlernens und auch darin, daß diese Bedingungen bereits bei der Erstellung des Curriculums einfließen.

Gerd Neuner hat den KFU in einem kürzlich erschienenen Artikel daher nicht zufällig "als ein Verfahren zur Bestimmung zielgruppenspezifischer, pädagogischer und pragmatischer Ziele und Methoden des Fremdsprachenlernens" definiert⁽¹⁰⁾ und davon ausgehend zu recht betont, daß dieser Ansatz kein geschlossenes System methodischer Prinzipien ist, sondern es "... um die Offenheit, Flexibilität und Variabilität des methodischen Vorgehens im Hinblick auf die spezifischen Lernvoraussetzungen und Anforderungen der jeweiligen Lernergruppe/Lernsituation und des jeweiligen Lernstoffs geht."⁽¹¹⁾

Diese Vorgangsweise trägt der Erkenntnis Rechnung, daß die Absichten und Bedürfnisse der Lerner ebenso unterschiedlich sind wie ihre Persönlichkeit, ihre soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft etc. Ein ganz großer Fortschritt der Fremdsprachendidaktik ergab sich aus dem Umstand, daß

man davon abging anzunehmen, es könne eine Lehrmethode, ein einheitliches Lehrmaterial quasi für die ganze Welt geben. Das ergab sich aus der genauen Beobachtung der Unterrichts-, Lehr- und Lernprozesse des FU, aus der eine Reihe von Erkenntnissen über **Lernhemmungen** gewonnen wurden⁽¹²⁾. Sicherer Wissensbestand ist, daß dazu Faktoren gehören wie kulturelle Unterschiede, Lernerfahrungen und Lernformen, Erwartungen an das Lehrerverhalten und den Unterrichtsverlauf, Zusammensetzung der Lernergruppe, Gruppengröße, Alter, Vorbildung, Einstellungen gegenüber Sprache und Kultur, Motivation etc.⁽¹³⁾ Nicht zu unterschätzen sind natürlich auch Faktoren wie der Unterrichtsrahmen in Form des Stundenausmaßes, die relative Position des Lerngegenstandes zu anderen Fremdsprachen (1. 2. oder 3. Fremdsprache), die allgemeinen Lernbedingungen, das Ausmaß und die Art des Medieneinsatzes etc.

Von all diesen Einflußgrößen haben sich die **Einstellung zur Zielsprache und Zielkultur** sowie die **Motivation** als die wichtigsten Faktoren für den Erfolg des Sprachlernens herausgestellt⁽¹⁴⁾. Die Motivation ist der Basisfaktor für den Erfolg des FU schlechthin (vor allem im schulischen Fremdsprachenunterricht). Lehrer und Schule, die ihre Lerner motivieren können oder Schüler haben, die von sich aus motiviert sind, brauchen sich um den Lernerfolg wenig Sorgen zu machen⁽¹⁵⁾.

Ein DaF-Unterricht an einer Universität im deutschsprachigen Inland wird sich daher wesentlich von jenem an einer Schule in der Dritten Welt unterscheiden. Ebenso ein DaF-Regelschulunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raumes von einem Regelschulunterricht mit sog. Gastarbeiterkindern an deutschsprachigen Schulen. In der Diskussion der letzten Jahre kristallisierten sich daher neben dem Aspekt der sog. "regionalen **Lehrwerke**"⁽¹⁶⁾ auch die Probleme **Interkultureller Kommunikation** und der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu deren Lösung immer mehr heraus. Ja, man kann gegenwärtig geradezu von einem Boom "interkulturellem Bemühens" sprechen, wenn man die Flut an Publikationen zu diesem Thema betrachtet⁽¹⁷⁾. Positiv daran ist, daß der KFU und die Publikationen zum "Interkulturalitäts-Boom" dazu beitragen, daß Toleranz und Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen gefördert werden, was für den Frieden in der Welt nur von Vorteil sein kann. Daß sich damit grundsätzliche ökonomische und soziale Interessensgegensätze nicht überwinden lassen, sollte

trotz der Euphorie mancher Autoren nicht vergessen werden, aber auch kein Hindernisgrund sein, das Ziel der Förderung des Verständnisses zwischen verschiedenen Kulturen weiterhin zu verfolgen.

3. Prinzipien der Lehrmaterialgestaltung

Der KFU läßt sich nur mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien durchführen. Die theoretische Neuorientierung hatte daher die Erstellung von neuen Lehrwerken⁽¹⁸⁾ und Lehrmaterialien zur Folge. Aus den allgemeinen Zielsetzungen und der systematischen Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen des Unterrichts ergibt sich, daß kommunikativ orientierte Sprachlehrmaterialien in jedem Fall **lerner-spezifisch, sprechaktor-orientiert und handlungsorientiert** gestaltet sein müssen. Konkret bedeutet das die Erfüllung der folgenden Kriterien

Das Sprachlehrmaterial

1) ist anhand einer Progression pragmalinguistischer Faktoren (Sprechakte, Kommunikationssituationen, Kommunikationspartner etc.) strukturiert oder bezieht kommunikative Faktoren der Sprachverwendung zumindest deutlich mit ein;

2) verzichtet nicht auf die Vermittlung der Grammatik, vermittelt sie aber kommunikativ eingebettet in Texte und Dialoge und stellt damit zugleich zwischen dem jeweiligen sprachlichen Phänomen und den Sprechintentionen bzw. den relevanten Äußerungskontexten eine systematische Beziehung her, sodaß der funktionale Charakter der Sprache als Redemittel deutlich wird;

3) läßt die gesprochene Sprache gegenüber der geschriebenen dominieren und stellt die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit in den Vordergrund⁽¹⁹⁾;

4) genügt hinsichtlich der dargebotenen Sprache und der Texte dem Kriterium der Authentizität;

5) basiert auf Themen und Situationen, die für den Sprachverwendungszusammenhang der Zielgruppe relevant sind und

6) macht die Landeskunde zu einem integralen Bestandteil der Sprachvermittlung, bei gleichzeitiger Ausweitung des Landeskundebegriffs in Richtung Alltagslandeskunde.

Das Lehrmaterial muß zuerst und vor allem auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe und die jeweiligen Lehr- und Lernumstände zugeschnitten sein und für sie relevante Themen, Inhalte und Situationen anbieten⁽²⁰⁾. Sie sind zugleich das erste und wichtigste Gliederungskriterium des Lehrmaterials. Die Anordnung der Unterrichtsinhalte erfolgt also nicht mehr primär anhand einer linguistischen Progression grammatischer Inhalte (angeordnet nach den Kriterien einfach/komplex), sondern anhand einer jeweils zielgruppenspezifisch begründeten Abfolge von relevanten Sprechakten und pragmatischen Faktoren (Kommunikationssituationen und Themen), weil der Schwerpunkt des Unterrichts ja auf der Förderung der mündlichen Äußerungsfähigkeit liegt. Die dem herkömmlichen Sprachlehrmaterial üblicherweise zugrundeliegende linguistische Progression wurde im Material des KFU durch die pragmatische Progression auf den zweiten Platz verwiesen. Im Mittelpunkt des KFU steht daher nicht mehr die Vermittlung der sprachlichen Strukturen an sich, sondern die Vermittlung jener Strukturen, die für einen bestimmten Kommunikationszweck notwendig und gebräuchlich sind. Der Unterricht wurde didaktisch gewissermaßen "auf den Kopf" (oder besser gesagt "auf die Beine") gestellt.

In den Inhaltsverzeichnissen der kommunikativ gemeinten DaF-Lehrwerke, stehen die vermittelten Sprechakte meistens an erster Stelle, gefolgt von den grammatischen Lerninhalten⁽²¹⁾. Je nach Geschick der Autoren ist die Verzahnung zwischen den vermittelten Sprechakten/ Kommunikationssituationen und den grammatischen Inhalten mehr oder weniger gut gelungen, d.h., daß je nach Lehrwerk ein verschieden guter Zusammenhang zwischen den einzelnen grammatischen und pragmatischen Lerninhalten gefunden wurde. Das Herstellen dieses Zusammenhanges ist nach wie vor eines der großen ungelösten Probleme des KFU, da es keine systematische Beziehung zwischen sprachlichen Strukturen und pragmatischen Faktoren der Kommunikation gibt. In der Realität der Lehrwerke ist es daher doch so, daß die grammatische Progression aus pädagogischen Gründen letztlich nach wie vor den "roten Faden" der Lehrmaterialgestaltung abgibt, da das Lernkonzept des KFU nicht (wie natürliches Sprachlernen) auf ganzheitlichen, sondern auf struktur- und formbezogenen Lernprinzipien basiert. Die Progression der linguistischen Inhalte (vom Einfachen zum Komplexen) wurde daher genau genommen nicht durch die pragmatische Progression "ersetzt", sondern "ergänzt", wobei für die Qualität und Brauchbarkeit des Materials

aber entscheidend ist, daß die kommunikativ relevanten Faktoren (Kommunikationssituation, Sprechakte, Themen) den Hauptrahmen für die Auswahl der vermittelten Sprache abgeben und das Kriterium der sprachlichen Komplexität erst danach zum Tragen kommt⁽²²⁾. Jedes andere Vorgehen ist im hier verstandenen theoretischen Sinn nicht "kommunikativ"⁽²³⁾.

Die Verwirklichung der beschriebenen Prinzipien der Materialerstellung hat jedoch eine Reihe von Vorbedingungen und Konsequenzen. Damit Unterrichtsmaterial auf der Basis dieser Prinzipien erstellt werden kann, müssen die Anforderungen der Lernergruppe genau beschrieben sein. Es muß also ein Curriculum mit Zieldefinitionen vorhanden sein, ehe man an die Erstellung des Materials gehen kann⁽²⁴⁾. Die "explizite Lernzielbestimmung"⁽²⁵⁾ ist daher integrales Element der Lehrmaterialgestaltung im KFU.

Die wesentlichste Folge der Gliederung des Sprachlehrmaterials anhand pragmatischer Kriterien ist der Verlust an Übersichtlichkeit und sprachlicher Systematizität⁽²⁶⁾, da in einer bestimmten Kommunikationssituation eben nur bestimmte sprachliche Mittel (und damit bestimmte grammatische Erscheinungen) gebraucht werden. Die systematische Vermittlung der Grammatik und Lexik wird dadurch faktisch unmöglich, was Lehrer und Lerner, die den traditionellen Unterricht gewohnt sind, gleichermaßen verwirrt und für letztere eine ernstzunehmende Lernhemmung darstellt, die nicht zu unterschätzen ist⁽²⁷⁾. Um diesen Effekt wenigstens teilweise auszugleichen, ist die Progression der Lehr- und Lerninhalte daher meistens "konzentrisch" angelegt. Das bedeutet, daß zuerst nur Teile eines Lerninhalts (z.B. des Perfekts) angeboten werden und der Lerngegenstand zu einem späterem Zeitpunkt auf einem "höheren" Niveau wieder aufgenommen wird. Das wiederum hat zur Folge, daß der Aufbau der Lehrwerke äußerst kompliziert und komplex geworden ist und eine Adaption kommunikativer Lehrwerke an andere Lernergruppen faktisch unmöglich ist⁽²⁸⁾. Für die Auswahl der Lerninhalte kommt noch erschwerend hinzu, daß in realen Kommunikationssituationen nicht primär das sprachlich Einfache, sondern das kommunikativ Notwendige verwendet wird. Reale, natürliche Sprache ist daher nicht oder nicht von vornherein für pädagogische Zwecke geeignet, sodaß ihre Adaption für Unterrichtszwecke notwendig und legitim ist. (Vgl. dazu auch Pkt 4).

Während die Frühphase der kommunikativen Bewegung durch starke Skepsis gegenüber der Einbeziehung der Grammatik in den KFU gekennzeichnet war, ist man heute allgemein der Meinung, daß der FU ohne gleichzeitige Vermittlung einer grammatischen Metasprache nicht gut möglich und kognitives Lernen im Sprachunterricht sinnvoll ist⁽²⁹⁾. Diese Meinungsänderung wurde auch durch die Erkenntnis gefördert, daß das Deutsche eine morphologisch und syntaktisch relativ komplizierte Sprache und damit kein guter Kandidat für den KFU ist, da es einigen Aufwands bedarf, bis die sprachlichen Grundtatbestände erarbeitet worden sind und es auch relativ lange dauert, bis man mit ihr erfolgreiche fremdsprachliche Kommunikation betreiben kann⁽³⁰⁾. Das Deutsche ist bei weitem nicht so leicht zugänglich wie z.B. das Englische, da das Zustandbringen von einigermaßen korrekten Äußerungen des Deutschen die Kenntnis vieler sprachlichen Formen zur Voraussetzung hat. Der DaF-Unterricht kann sich daher auch nicht von Anfang an auf die Vermittlung des in der Kommunikation unmittelbar Anwendbaren und Wirksamen konzentrieren, sondern muß viel Zeit für die Formen der Morpho-Syntax des Deutschen aufwenden. So gesehen ist es kein Zufall, daß es immer wieder Anglisten waren, die am nachhaltigsten die Meinung vertraten, daß Grammatik im Sprachunterricht nicht sinnvoll sei, was wohl auch nicht unwesentlich damit zu tun hat, daß Englisch eine relativ formenarme Sprache ist und es erlaubt, mit relativ geringem formalgrammatischen Unterrichtsaufwand auszukommen⁽³¹⁾.

Die Frage, ob Grammatik Teil des KFU sein soll oder nicht⁽³²⁾, stellt sich daher meines Erachtens für den Unterricht DaF im gesteuerten FU (besonders in der Regelschule) derzeit nicht, da ich mir keinen vertretbaren Weg vorstellen kann, aufgrund dessen es möglich sein könnte, einem Lerner die Regeln des deutschen Sprachsystems effektiv und dauerhaft zu vermitteln⁽³³⁾, wenn dem kommunikativen Konzept entsprechend angepaßte Unterrichtsformen verwendet werden, "... bei denen die grammatische Einsicht gewissermaßen nebenbei oder zwischendurch zur Kenntnisgenommen wird, dann aber ins Unbewußte absinken kann."⁽³⁴⁾ Die Grammatik fehlt auch in keinem der derzeit auf dem Markt befindlichen Lehrwerke und nimmt nach der Untersuchung von Zimmermann (1984:40) 40-60% der Unterrichtszeit ein und hat daher im konkreten Unterricht (leider) eine überaus beherrschende Position inne. Dieser Umstand ist aber nicht so sehr mit sprachlichen

Tatabeständen erklärbar, sondern eher damit, daß zwischen didaktischer Theorie und tatsächlicher Unterrichtspraxis der Lehrer oft Welten liegen.

Grammatik und KFU sind bei einem vernünftigen Einsatz der grammatischen Terminologie und kognitiver Lernverfahren keine Widersprüche, sondern ergänzen sich sinnvoll. Ganz entscheidend ist aber, daß die Grammatik kommunikativ eingebettet dargeboten und die Verwendung der grammatischen Metasprache so knapp wie möglich gehalten wird⁽³⁵⁾. Das heißt, daß die Vermittlung der Grammatik im Kontext von Dialogen oder Texten sowie in funktionalem Zusammenhang mit den jeweiligen Redemitteln bzw. Kommunikationssituationen – und intentionen stehen muß. Dem kontextlosen Grammatikdrill anhand künstlicher Übungssätze außerhalb von Texten ist damit prinzipiell eine Absage erteilt⁽³⁶⁾, da Grammatik kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck sprachlicher Betätigung ist. Integraler Bestandteil des KFU sind daher auch entsprechende Übungsformen, die den Lerner zu aktivieren vermögen und die Förderung der Kommunikation in den Mittelpunkt stellen⁽³⁷⁾.

Ein weiterer, ganz zentraler Punkt der Lehrmaterialgestaltung im KFU ist auch das Kriterium der Authentizität der Texte, der Sprache, des Sprachverhaltens, der Situationen, Personen und der Realität des Landes/der Länder der Zielsprache. Üblicherweise wird das Kriterium der Authentizität nur auf die im Lehrbuch verwendete Sprache und die Texte bezogen, was mir aber zu einseitig erscheint.

Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, daß die Umwandlung der Landeskunde zum tragenden Teil des Sprachunterrichts ohne Probleme vor sich gegangen und aus diesem nicht mehr wegzudenken ist. Diese Entwicklung wurde von der Auffassung, daß Fremdsprachenunterricht zugleich Fremdverhaltensunterricht ist⁽³⁸⁾ und die Vermittlung einer Sprache notwendigerweise auch die Vermittlung der mit ihr verbundenen Kultur umfaßt, ausgelöst und getragen. Das hat nicht nur eine Änderung der Lehrmaterialgestaltung ausgelöst, sondern die Weiterentwicklung der Landeskunde in Richtung der Beschreibung des Alltagshandelns bewirkt. Um reale fremdsprachige Kommunikation im Land der Zielsprache betreiben zu können, ist eine beschönigende und unrealistische Darstellung der dortigen

Verhältnisse ungeeignet. Schon daraus ergibt sich die Notwendigkeit, daß Lehrbuchsprache und vermittelte Wirklichkeit authentisch sind.

Allerdings hat es in der Vergangenheit um die Frage, was unter einem authentischen Text zu verstehen ist, viele Kontroversen und Kopfzerbrechen gegeben⁽³⁹⁾. Nach mehr als einem Jahrzehnt der Diskussion wird die Frage heute so beantwortet (Beile 1986), daß darunter a) die Echtheit in bezug auf die Herkunft, b) die Zuverlässigkeit als Modell und c) die Gewähr in Hinblick auf die Inhalte zu verstehen ist. Bei authentischer Alltagssprache muß sich der fremdsprachige Zuhörer darauf verlassen können, daß

- 1) muttersprachliche Sprecher;
- 2) innerhalb einer echten Sprechsituation;
- 3) ohne fremdsprachige Absicht
- 4) und zum Ausdruck ihrer eigenen Interessen sprechen.

Solche Texte sind aber durch Unterbrechungen, plötzliche Themenwechsel, nicht zu Ende geführte Äußerungen, grammatische und registerspezifische Abweichungen, Wiederholungen, Ellisionen und Doppeldeutigkeiten gekennzeichnet, die einem unmittelbaren pädagogischen Einsatz entgegenstehen. Man ist daher heute zur Überzeugung gekommen, daß schon aufgrund der verschiedenen Funktionen, die ein Lehrbuchdialog hat, es nicht angeht, dem Unterricht unbearbeitete authentische gesprochene Texte zugrunde zu legen, sofern man die Prämisse des aufbereiteten, portionenweisen Lernens im schulischen Kontext beibehält⁽⁴⁰⁾. Es ist Beile (1986:154) daher voll zuzustimmen, wenn er meint, daß "die Forderung, die an LW-Dialoge zu stellen ist daher eher in Richtung Akzeptabilität als Authentizität [geht], und zwar nicht nur in grammatischer Sicht, sondern auch in Hinblick auf phonetische, intonatorische, semantische u.a. Aspekte..."⁽⁴¹⁾. Das primäre Kriterium für die Beurteilung der Sprache von Lehrwerken im FU, ist damit nicht länger "sie soll authentisch sein", sondern "sie soll authentisch wirken"⁽⁴²⁾.

Die Lehrbuchdialoge müssen/können daher auf den pädagogischen Gebrauch hin "zurechtgerichtete" Texte sein. Sie müssen aber – und da kann es keinen Kompromiß geben – unbedingt den Kriterien natürlichen Sprechens, d.h. den Konversationsmaximen (sei informativ, sei relevant, sei aufrichtig, sei kooperativ etc.) genügen. Texte, Dialoge und Sprachverhalten müssen daher so

gestaltet sein, daß sie von muttersprachlichen Sprechern als natürlich und akzeptabel angesehen werden und in der präsentierten Weise "so vorkommen können."⁽⁴³⁾

Da dadurch aber zwischen der Lehrbuchsprache und der realen Sprache in den Ländern der Zielsprache Unterschiede bestehen, bietet sich zur Lösung dieses Problems für den Unterricht eine Doppelstrategie an. Zur Vermittlung der sprachlichen Inhalte und der Vorbereitung auf die fremdsprachige Kommunikation verwendet man am besten adaptierte natürlichsprachige Texte, die dann im Bereich des Hörverständnisses durch reale/unadaptierte gesprochene Sprache ergänzt werden. Auf diese Weise erfolgt mit der Zeit auch eine Übernahme des Modells muttersprachlichen Sprechens der fremdsprachigen Sprecher...

Die Vernachlässigung des Schreibens im KFU wurde schon mehrmals angesprochen. Tatsächlich ist das Schreiben und die geschriebene Sprache als Lerngegenstand im KFU völlig in den Hintergrund getreten. Die geschriebene Sprache dient in der Regel nur zu rezeptiven Zwecken für das Leseverstehen bzw. als Metasprache zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Meines Erachtens ist das aus lernpsychologischen und linguistischen Gründen eine Fehlentwicklung. Denn aus der Lernpsychologie weiß man, daß ein Lerninhalt um so eher aufgenommen und wiedergefunden wird, je mehr Kommunikationskanäle bei seiner Übermittlung und Abspeicherung beteiligt waren, d.h., daß ein sprachliches Phänomen um so eher behalten wird, wenn neben dem akustischen auch der visuelle, sensorische und der motorische Kanal beteiligt war und die Information transformiert werden mußte. Mit Informationstransformation ist jene kognitive Leistung gemeint, die darin besteht, daß j.m. z.B. Akustisches in Schriftliches, Akustisches in Motorisches etc. umsetzt und dabei die Umsetzung ein- und desselben Inhalts in verschiedene psychische und kognitive Formen vornimmt. Über diese individuell geschaffenen psychischen Gestalten ist dann der in Frage stehende Inhalt auch leichter zu finden. Für den FU ist es meines Erachtens notwendig, den Lerner früh sinnvolle Schreibaufgaben zu geben, da damit früh zusätzliche motorische und kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden. Außerdem ist die Transformation von dialogischen Texten in monologische, eine sprachliche Fertigkeit, die den Unterschied zwischen reagieren/agieren in einem raumzeitlichen Rahmen und dem wiedergeben/erzählen außerhalb des raum-

zeitlichen Rahmens zur Grundlage hat. Sie fördert daher das episodische Gedächtnis, das komplexer ist als das semantische⁽⁴⁴⁾. Die Fähigkeit, monologische Texte erfolgreich produzieren zu können, ist meines Erachtens ein wichtiges Signal für die Ausgereiftheit der Kommunikativen Kompetenz eines Sprechers. Denn wer eine Fremdsprache auf "natürlichem" Weg durch Zuhören und Aufenthalt im Land gelernt hat, weiß, daß man bald in der Lage ist, dialogisch zu reagieren oder zu produzieren. Es braucht aber noch lange, bis man in der Lage ist, etwas zusammenhängend berichten oder erzählen zu können. Das Schreiben von Texten kann diesen Prozeß beschleunigen und hat außerdem den Vorteil, daß in den Unterricht eine größere Vielfalt an Textsorten und mehr Wissen über Textsorten eingebracht wird⁽⁴⁵⁾.

4. Prinzipien und Grundlagen der Unterrichtsgestaltung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht und seine Lerntheorie

Während über die bisher besprochenen Fragen viel gearbeitet und geschrieben wurde, ist dies für den methodischen Bereich der Unterrichtsgestaltung nicht so, sodaß es hier noch einiges zu tun gibt. Bei näherer Betrachtung stellt sich auch heraus, daß gerade in der Unterrichtsgestaltung und der Lernertheorie des KFU die meisten ungelösten Probleme beheimatet sind. Ich werde diese Unterrichtsprinzipien daher anschließend zusammenfassen und in einem fließendem Übergang zur Besprechung bisher ausgesparter Probleme des KFU übergehen.

Eine Übersicht über die Literatur zur Unterrichtsgestaltung im KFU ergibt, daß dieser die folgenden Merkmale haben sollte⁽⁴⁶⁾:

1. Lernerzentriertheit
2. Subjektszentriertheit
3. Interaktionszentriertheit
4. Vielfältige Sozialformen
5. Unterrichtskommunikation im Sinne der aufgeklärten
Zweisprachigkeit.

Die Kernfrage des KFU ist: "Wie kann dem Lerner im Klassenzimmer die aktive Kommunikationsfähigkeit vermittelt werden, wenn er sich nicht im Land der Zielsprache befindet?" Denn der Hauptanlaß, wenn nicht der einzige Anlaß für Kommunikation in der Fremdsprache ist ja der Unterricht selbst.

Betrachtet man die Grundlagen natürlicher Kommunikation, um herauszufinden, worauf im Unterricht vorbereitet werden soll, zeigt sich, daß diese durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- 1) Die Sprecher sprechen aus eigenem Anlaß und handeln daher innengeleitet;
- 2) Die Sprecher sprechen im Hinblick auf ihre eigenen Interessen;
- 3) Die Sprecher sprechen innerhalb einer konkreten gesellschaftlichen und kulturellen Realität und beziehen sich auf diese;
- 4) Das Kommunikationsereignis findet nur zum Zweck der Übermittlung von Informationen statt, die die Sprecher für relevant halten.

Fremdsprachliche pädagogische Kommunikation im Klassenzimmer entspricht in der Regel all diesen Punkten nicht. Es geht dabei nicht um die Bedürfnisse der Lerner selbst, sondern darum, daß sie die Fremdsprache lernen, die laut Lehrplan vorgeschrieben ist. Sie sprechen um sprechen zu lernen und nicht, um eigene Interessen auszudrücken. Wenn man sich also die Frage stellt, wie im Klassenzimmer reale Kommunikation geübt werden kann, dann ist meine Antwort darauf: Unter den gegebenen Rahmenbedingungen ist das unmöglich. Denn reale Kommunikation kann nicht geübt werden, sie findet statt. Auf reale Kommunikation kann, wenn die Lernbedingungen nicht geändert werden, höchstens vorbereitet werden.

Da es im Klassenzimmer üblicherweise nicht um die kommunikativen Anliegen der Lerner, sondern um das Sprachlernen geht, ist damit die wesentlichste Grundbedingung für die erfolgreiche Umsetzung des kommunikativen Konzepts nicht gegeben. Der Unterricht ist daher auf die Dauer ebenso langweilig wie sein traditioneller Vorgänger. Die Lerner fühlen sich oft auch unterfordert und durch den Unterricht nicht angesprochen. Schließlich wird ihnen doch alles bittenweise vorgelegt, was wenig persönliches Engagement erfordert. Die Folge sind Langeweile und Redeangst, die um so ausgeprägter sind, je älter der Lerner und institutionalisierter der Lernkontext ist⁽⁴⁷⁾. Auch sind die Lernfortschritte im herkömmlichen (auch kommunikativ orientierten) KU gemessen am zeitlichen und organisatorischen Aufwand relativ gering, wenn man seine Ergebnisse mit jenen des unter kommerziellen Aspekten geführten Unterrichts vergleicht⁽⁴⁸⁾.

Sucht man nach Gründen, stellt sich heraus, daß es drei Quellen für die beschriebenen Lernprobleme gibt: Die Lehrbücher, die Unterrichtsgestaltung und die Lerntheorie des KFU, die das eigentliche Hauptproblem ist. Sie wurde nie genau ausformuliert und ist quasi ein Nebenprodukt der sprachtheoretischen Grundlagen. In der Praxis der derzeit vorliegenden DaF-Lehrwerke und Lehrmaterialien ist die Lerntheorie des KFU durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- 1) Kognitiv in bezug auf die Sprache, aber imitativ in bezug auf die Kommunikation;
- 2) Inhaltsbezogen in der Theorie, aber formbezogen in der Praxis des Unterrichts;
- 3) Handlungsorientiert im Ziel, aber bevormundend in der Praxis der Lehrbücher und der Unterrichtsgestaltung;

Durch die Konzentration auf das Dialogische und die Invarianz der Lehrbuchtexte kommt es nicht selten zum Auswendiglernen der Dialoge, da nun eben Redemittel und Sprechakte gedrillt werden, ohne daß das von den Lehrbuchautoren beabsichtigt wurde. Gelernt und variiert wird nicht ein Kommunikationsschema, sondern ein oft viel zu simpler Text, mit dem der Transfer schwer bis unmöglich ist, da es dazu einer realen Kommunikationssituation und angemessenerer Texte bedürfte. Obwohl versucht wird, möglichst zielgruppenspezifisch interessante Themen und Situationen auszuwählen, ist der Unterricht letztlich doch nicht inhaltsbezogen (kommunikationsorientiert im natürlichsprachlichen und weiter oben beschriebenen Sinne), sondern immer formbezogen (auf die Sprache), da die Umsetzung in reale Kommunikation in den seltensten Fällen möglich wird. Außerdem steht der echten Zielgruppenspezifität der Lehrwerke das ökonomische Interesse der Verlage entgegen, die möglichst viele Bücher verkaufen möchten und müssen, um das Unternehmen erhalten zu können. Letztlich hat dieser Umstand wieder Lehrwerke "für die ganze Welt" ergeben, die jetzt eben kommunikativ orientiert sind, zum Teil aber adaptiert werden. Obwohl sich der didaktische Ansatz als handlungsorientiert versteht, ergibt sich aus der Praxis der Lehrbücher wiederum eine echte Bevormundung des Lerners, da viel zu viel vorgegeben ist und viel zu wenig Eigeninitiative und Aktivierung der Selbstlernaktivitäten gefordert wird. Letztlich dominiert doch wieder der Lehrer das Unterrichtsgeschehen.

Diese kritischen Anmerkungen zur gegenwärtigen Praxis des KFU sollen nicht den Eindruck erwecken, daß dieses Konzept ausgedient hätte. Im Gegenteil: Es gibt dazu keine ernstzunehmende Alternative, doch bedarf es gerade im Bereich der Unterrichtsgestaltung einiger Modifikationen und Präzisierungen.

Entscheidend ist meiner Meinung nach, daß das Kriterium der Lernerzentriertheit des KFU ernst genommen wird und der Unterricht selbst so gestaltet wird, daß er zur Quelle von Kommunikation wird. Wie ist das machbar?

1) Der Lerner muß zum Subjekt des Lernprozesses gemacht werden, indem seine Erfahrungen, sein Vorwissen, seine Wünsche und Ziele einbezogen werden bzw. der Unterricht auf diesen aufbaut. Meine Kritik an den vorliegenden DaF-Lehrwerken ist, daß sie dies trotz gegenteiliger Beteuerung verhindern, da sie in sich geschlossenes Material sind.

2) Dem Lerner muß möglichst viel Gelegenheit gegeben werden, sich aktiv und gestaltend am Unterricht zu beteiligen. Das geht nur, wenn die Eigentätigkeit der Lerner gefördert und gefordert wird, indem möglichst viele Anlässe gefunden werden, aus zielsprachlichen Texten Informationen zu erarbeiten, Textsorten zu analysieren und selbst herzustellen, Interaktionsstrategien zu erarbeiten und ganze Projekte durchzuführen.

3) Damit ist auch das methodische Stichwort gegeben: Solche Ansprüche lassen sich am besten in Form von Projektunterricht oder längeren Unterrichtssequenzen verwirklichen, die sich jedoch in der Regel mit den Rahmenbedingungen des Schulunterrichts nur schlecht vertragen, da nur eine begrenzte Stundenzahl pro Woche, verteilt auf mehrere Tage, zur Verfügung steht. Daraus ergibt sich, daß überhaupt eine Änderung der Rahmenbedingungen des FU zur Debatte steht. Es fragt sich, ob es nicht sinnvoller wäre, ein Schuljahr überwiegend dem intensiven FU zu widmen oder sog. fremdsprachige Schulen einzuführen, wo der gesamte Unterricht (also auch die Fachgegenstände) in der Zielsprache unterrichtet werden. Projektunterricht und längere Unterrichtssequenzen ließen sich dann leicht verwirklichen und der Unterricht hätte auch die notwendige Intensität, die den Einsatz neuerer Methoden (z.B. der Suggestopädie) wirkungsvoll zuließe.

4) Aus all dem geht aber auch hervor, daß variable und gruppenaktivierende Sozialformen des Unterrichts verstärkt eingesetzt werden müssen, die den Lehrer aus seiner tradierten Lehrerrolle heraustreten lassen und ihn primär zum Berater machen, während die Lerner eigentätig werden, den Lernprozeß innengeleitet selbst gestalten und die Zielsprache aus eigenem Interesse verwenden. Dazu gehört aber das Transparentmachen der Unterrichtsvorgänge, der Verzicht auf Machtausübung seitens des Lehrers und ein offenes und angenehmes Unterrichtsklima, das dem Lerner das Gefühl gibt, mit seinen Äußerungen willkommen zu sein. Gerade in diesem Punkt gibt es eine Reihe interessanter Ergebnisse, die im FU mit sog. "Alternativen Methoden" wie "Suggestopädisches Lernen", "Total Physical Response" "Silent Way" etc. gewonnen wurden und es wert sind, auch im Regelschulunterricht berücksichtigt zu werden. Besonderes Interesse erregt dabei das sog. "suggestopädische Lernen" zu dem gerade in der letzten Zeit einige interessante Untersuchungen veröffentlicht werden. So berichtet etwa Schiffler (1988:154), daß die Teilnehmer eines von ihm durchgeführten Versuchs, 1000 Wörter der Fremdsprache mittels suggestopädischer Verfahren in 5 1/2 Stunden zu lernen⁽⁴⁹⁾, nach einem Monat durchschnittlich noch 51,6% verfügbar hatten. Die Lernergebnisse waren um so besser, je höhere Ansprüche man an die Lerner stellte, d.h. es wurde um so mehr behalten, je mehr man verlangte, gleichzeitig aber suggerierte, daß dies durch die Methode möglich sei. Priebe/Hobbelink (1988)⁽⁵⁰⁾ berichten weiter von einem erfolgreich verlaufenem Versuch, einen Fachsprachenkurs auf suggestopädischer Basis durchzuführen. Dabei ergab sich beim Vokabellernen zwischen suggestopädischem Lernen und herkömmlichen Methoden zwar kein Unterschied, doch wurde der suggestopädisch gestaltete Unterricht von den Lernern eindeutig dem kommunikativ gestalteten vorgezogen und als besser und angenehmer bewertet.

Obwohl die Ergebnisse der Untersuchungen zum suggestopädischen Lernen vorerst noch widersprüchlich sind, sind die Ergebnisse des herkömmlichen FU im Vergleich dazu ganz einfach dürftig. Es besteht meines Erachtens kein Zweifel an der Nützlichkeit dieser Verfahren und an der Notwendigkeit ihres Einbaus in den KFU, doch kommen sie erst in Intensivkursen voll zur Wirkung⁽⁵¹⁾. Eine Veränderung der Rahmenbedingungen des FU drängt sich daher auch aus diesen Grund auf.

Ich glaube, daß man sich mit den sog. alternativen Methoden und den Entspannungstechniken im allgemeinen intensiv auseinandersetzen muß und sie in den Unterricht schon aus Effektivitätsgründen integrieren sollte. Ein weiterer Grund ist, daß Lernerzentriertheit des FU auch heißt, daß er Lehrer ein möglichst angenehmes Arbeitsklima schafft und den Unterricht ist leider noch immer viel zu sehr "mißerfolgsorientiert". Um dies abzubauen, gehört dazu das Abgehen von der strikten Einsprachigkeit, hin zur selektiven ("aufgeklärten") Zweisprachigkeit⁽⁵²⁾, da es unsinnig ist, in homogenen Lernergruppen bei der Erklärung komplizierter Sachverhalte auf der Beibehaltung der Zielsprache zu beharren. Das ist nicht nur ineffizient, sondern auch frustrierend und damit lernhemmend.

Zusammenfassend und abschließend kann gesagt werden, daß trotz erheblicher theoretischer Fortschritte des KFU, im Bereich der Unterrichtsgestaltung noch viel zu tun ist. Das Konzept hat sich als solches bewährt, wenngleich die Veränderung der Rahmenbedingungen des FU (in der Regelschule) erst eine wirklich kommunikative Gestaltung des Unterrichts zulassen werden. Darüber hinaus scheint durch die verstärkte Einbeziehung suggestopädischer und alternativer Lernverfahren eine zukunftsweisende Richtung vorgegeben zu sein.

Anmerkungen

- (1) Aus der Fülle der Literatur sei nur hingewiesen auf Piepho (1974), van Ek (1975), Neuner (1979), VHS-Zertifikat/ Grundbaustein DaF (1979), Baldegger et. al. (1981), Savignon (1983), Brumfit (1984); kritisch zum Konzept: Pauels (1983), Zimmermann (1984); Überblick: Neuner (1987).
- (2) Am ergiebigsten sind diesbezüglich Munby (1978), Neuner (1979), VHS-Zertifikat (1979), Baldegger et. al. (1981), Pauels (1983), Zimmermann (1984). Auf die Unterschiede wird im einzelnen später eingegangen. Auffallend ist jedoch, daß es keine zusammenfassende Literatur über alle Aspekte (sprachtheoretische, sprachdidaktische, methodische etc.) des KFU gibt.
- (3) Die Unterschiede zwischen dem angelsächsischen und dem bundesdeutschen Ansatz basieren vor allem auf der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs der "Notion/Sprechakts" und des Stellenwerts der Grammatik im FU. Die osteuropäischen

Ansätze haben die Strukturierung des Lehrmaterials anhand pragmatischer Kriterien vielfach noch nicht nachvollzogen und beharren nach wie vor stark auf der Grammatik als unterrichtstragendes Element.

- (4) Als sehr aufschlußreich erweist sich diesbezüglich der Vergleich der Lehrerhandbücher von "Deutsch Aktiv", "Themen", "Sprachbrücke Deutsch" und DDR-Lehrbücher, da alle vorgeben, kommunikativ vorzugehen.
- (5) Der Begriff der "Kommunikativen Kompetenz" stammt von Hymes (1971) (ursprünglich schon 1966). In die Fremdsprachendidaktik eingeführt wurde er von Savignon (1972), Piepho (1974) bzw. van Ek (1975). Eine guten Überblick über die Entstehungsgeschichte des Begriffs und sein Einfließen in die Fremdsprachendidaktik gibt Munby (1978:6-22).
- (6) Vgl. dazu Neuner (1987)
- (7) Vgl. dazu auch die Ausführungen unter Pkt.4)
- (8) An dieser Stelle der Theorie ist auch der Anknüpfungspunkt von Pragmalinguistik und Sprechakttheorie zu suchen, die sich völlig harmonisch in das Gesamtkonzept einfügen ließ.
- (9) Dieses Kriterium wird, wie wir später sehen werden, zu einem Hauptproblem des KFU, da es sich nicht mit der Tatsache verträgt, daß kommerziell vertriebene Lehrwerke (LW) gewinnbringend sein müssen.
- (10) Neuner (1987:79)
- (11) Ebda.
- (12) Vgl. dazu u.a. Rampillion (1986), Weiss (1986)
- (13) Vgl. dazu besonders die ausführliche Untersuchung von Gardner & Smythe (1974) und für einen Überblick über die entsprechende Literatur Kap. 3 von Ftenakis et. al. (1985), besonders aber S. 268-280.
- (14) Sie werden deshalb von Gardner/Smythe (1974) auch "generalisierte Einstellungen" genannt.
- (15) Auf den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im nichtdeutschsprachigen Ausland bezogen, heißt das, daß für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung ist, daß die Motivation der Lerner zum Erlernen des Deutschen gehoben werden. Das geht nur, wenn die jeweils landes- und kulturspezifischen Lernhemmungen herausgefunden werden - wie deutschsprachige Ländern gesehen werden, ob positive/neutrale Haltungen vorherrschen.
- (16) Vgl. dazu u.a. Ehlers/Karcher (1987), Strauss (1984), Götze (1981).
- (17) Vgl. dazu die Bände von Geringhausen/Seel (1983), (1986); Ehlers/Karcher (1987); ganz besonders aber die Publikation von Wierlacher (1980), (1985) und Mitarbeiter sowie die zahlreichen Publikationen im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Vieles davon ist vom hehren Geist der Völkerverständigung getragen, was gut ist. Kennzeichnend sind aber auch die geringe Praxisbezogenheit und Abstraktheit der Ausführungen zum Thema

seitens der meistens aus der Literaturwissenschaft kommenden Hermeneutiker. Nicht wenige der Ausführungen machen trotz der guten Vorsätze, von denen sie geleitet sind, den Eindruck, wieder einmal Kopfgeburten des deutschen Idealismus zu sein.

- (18) Neben "Deutsch aktiv", "Deutsch konkret", "Themen" und "Sprachbrücke" wurden in vielen Ländern neue Lehrwerke nach den Prinzipien des KFU erstellt, wie z.B. "Immer Geradeaus", das in Portugal verwendet wird.
- (19) Zu der damit verbundenen Problematik vgl. besonders Kap. 4)
- (20) Aus dieser Erkenntnis heraus entstand die schon erwähnte und von verschiedenen Institutionen der BRD massiv geförderte Bewegung der Erstellung sog. "regionaler Lehrwerke". Zu diesen Institutionen gehören vor allem das Goethe-Institut und der DAAD. Vgl. dazu im einzelnen besonders die Sammelbände von Seel/Geringhausen (1983), (1985), (1987), Strauß (1984) und einzelne Artikel in Ehlers/Karcher (1987). So positiv diese Entwicklung ist, scheint mir der dort vielfach vertretene Begriff der "Region" problematisch, da er je nach Gutdünken einzelne Länder (z.B. Indonesien), aber auch ganze Ländergruppen (z.B. frankophone westafrikanische Länder) zu umfassen scheint, deren einzige Gemeinsamkeit eine europäische Fremdsprache als Amtssprache ist. Wenn der Begriff der "Region" irgendeinen Sinn haben soll, dann muß er meines Erachtens mit "Land", im Sinne relativ gleicher Rahmenbedingungen des FU, gleichbedeutend sein.
- (21) Auch nicht kommunikativ orientierte Lehrwerke verzichten in den Inhaltsverzeichnissen heutzutage nicht mehr auf die explizite Angabe von Sprechintentionen/Situationen und tragen so wesentlich zur Verwirrung über die Grundlagen des KFU bei. Typisches Beispiel dafür ist das Lehrwerk "Sprachkurs Deutsch".
- (22) Nicht zu übersehen ist, daß der Sprechaktbegriff des KFU nicht unproblematisch ist. Wenn man die Inhaltsverzeichnisse neuerer DaF-Lehrwerke durchsieht, stößt man auf Sprechaktbezeichnungen wie "nach dem Befinden fragen", "nach Herkunft/Sprachkenntnissen fragen etc.", die alle nur Sprechakte des Fragens mit verschiedener Proposition sind. Der Sprechaktbezeichnung "Eigenchaften von Hotels angeben" (Themen 1) drückt keine Illokution aus. Es handelt sich um die Illokution der "Beschreibung" bzw. der "Definition". Der Sprechaktbegriff ist daher vielfach ungenau bzw. unzutreffend.
- (23) Ein typisches Beispiel für "scheinkommunikatives" Vorgehen ist das Lehrwerk "Sprachkurs Deutsch" von Häusserman et.al.
- (24) In der BRD geht in curricularer Hinsicht (und damit auch hinsichtlich der konkreten Gestaltung der Lehrwerke) derzeit ein dominierender Einfluß vom "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" des Deutschen Volkshochschulverbandes aus, während die "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache" des Europarates relativ wenig direkte Berücksichtigung fand. So basieren sowohl "Deutsch aktiv" als auch "Themen" und "Sprachbrücke" auf dem "Zertifikat".
- (25) Vgl. dazu die Kontaktschwelle (1980:13)

- (26) Dies wurde allen kommunikativen Lehrwerken, besonders aber "Deutsch aktiv" vorgeworfen. Letztlich ist es aber eine Frage der Lehr- und Lerngewohnheit, ob man damit zurechtkommt. Man braucht diesem Argument daher keine allzugroße Beachtung schenken.
- (27) Im Rahmen der Studienvorbereitung ausländischer Studierender haben wir oft die Erfahrung gemacht, daß besonders erwachsene Lerner feste Vorstellungen darüber haben, wie man eine Sprache zu lernen hat. Für viele, insbesondere bei Lernern aus dem arabischen Raum und den Ländern des Fernen Ostens heißt Sprachlernen vor allem und zuerst, daß man grammatische Inhalte paukt. Ist dies nicht der Fall, haben sie das Gefühl nichts gelernt zu haben und lernen parallel dazu mit einem herkömmlichen Lehrbuch wie z.B. "Schulz/Griesbach". Mit der Zeit kommen aber auch die hartgesottesten Grammatikverfechter von dieser Meinung ab, wenn sie merken, daß sie wirklich sprechen können. Sprachlerngewohnheiten sind erlernt. Der Sprachlehrer sollte sie im Unterricht berücksichtigen, aber sich deshalb nicht von seinem Konzept abbringen lassen, wenn er sicher ist, daß es erfolgreich ist.
- (28) Diese Aussage basiert auf dem Versuch, das Lehrwerk "Themen" auf österreichische Verhältnisse umzuschreiben was sich letztlich als unmöglich herausstellte, da dies ein neues Lehrwerk ergeben hätte. Der Versuch ist in Muhr (1987) dokumentiert. Ähnliche Erfahrungen gab es auch bei der Adaption von "Deutsch konkret", das mittlerweile in einer Reihe von regionalen Varianten (Holland, Dänemark etc.) existiert, die nur mehr wenig mit dem Ausgangsprodukt gemeinsam haben.
- (29) Butzkamm (1982:67) verweist darauf, daß "der beste Beweis ..., daß grammatische Erklärungen zum Fremdsprachenunterricht dazugehören. ... die schlichte Tatsache [ist], daß praktisch kein Lehrer darauf verzichtet."
- (30) Diese Aussage gilt für den herkömmlichen Regelschulunterricht und unter der Voraussetzung, daß keine alternativen Methoden eingesetzt werden. Unter diesen Voraussetzungen werden im Unterricht Englisch als Fremdsprache wesentlich früher kommunikative Erfolgserlebnisse erzielt.
- (31) Vgl. dazu die Streitschrift "Mister Knickerbocker oder Warum der Sprachunterricht nicht umkehrt", die u.a. gegen den Grammatikunterricht zu Felde zieht. Hinter dem Pseudonym des Autors verbirgt sich (so sagt man) ein bekannter deutscher Anglist.
- (32) Für spezielle Lernergruppen wie Analphabeten bzw. altersmäßig stark heterogene Lernergruppen halte ich aus leidvollen persönlichen Erfahrungen jedoch einen überwiegend audiolingual ausgerichteten Unterricht für sinnvoller.
- (33) Diese Aussage gilt nur unter der Voraussetzung, daß versucht wird, mit einem Minimum an metasprachlicher Terminologie auszukommen. Zugleich ist anzumerken, daß der Erfolg mancher kommerziell arbeitender Sprachschulen, die mit ihrer im wesentlichen audiolingual ausgerichteten Sprachlehrmethode auf explizite Grammatikvermittlung völlig verzichten kein wirkliches Gegenargument ist, da dort im Rahmen von Intensivkursen mit einem zahlenden und daher hochmotiviertem Publikum gearbeitet wird

- (34) Butzkamm (1982:67). Der Autor verweist zu recht auf das Beispiel des Sports, wo ebenfalls als Regel gilt, daß Erklärungen nicht zu lang und zu umständlich sein dürfen, zwar helfen können, es aber letztlich auf den Erwerb der Fertigkeit(en) durch konkretes Tun ankommt.
- (35) Interessanterweise wird nirgendwo in der fremdsprachendidaktischen Literatur – auch nicht in der Übungstypologie von Neuner et.al. (1981) explizit auf diese wichtige Frage der eingebetteten Vermittlung der Grammatik eingegangen. Sie wird aber von den Autoren von Deutsch aktiv und Themen gleichwohl praktiziert.
- (36) Damit ist nicht ausgeschlossen, daß solche Übungen gelegentlich und punktuell zur konzentrierten Übung eines bestimmten, nicht gut beherrschten sprachlichen Problems, quasi zur gezielten "Therapie" doch Verwendung finden. Eine regelmäßige Verwendung solcher Übungsformen scheint aber mit den Zielsetzungen des KFU unvereinbar. Die Übungen im Lehrwerk "Zielsprache Deutsch" sind typische Beispiele für kommunikativ nicht eingebettete Grammatikvermittlung.
- (37) Vgl. dazu die bislang immer noch führende Arbeit von Neuner/Krüger/Grewer (1981). Eine Weiterentwicklung der dort dargestellten Übungsformen scheint derzeit nicht in Sicht zu sein. Die Übungstypologie von "Sprachbrücke" ist eher Rückschritt, während das Mittelstufenlehrwerk "Wege" eher auf der Linie bleibt.
- (38) Der Begriff wurde von Wierlacher geprägt.
- (39) Vgl. dazu besonders die grundlegenden Arbeiten von Edelhoff (1985), Beile (1986), Weijenberg (1980). Manchen Autoren, wie z. B. Rück (1986) ist der authentische Text nach wie vor ein "Fetisch".
- (40) Diese Einschränkung muß gemacht werden, da es neuerdings auch fremdsprachendidaktische Ansätze gibt, die ohne aufbereitetes Lehrmaterial arbeiten und dem Unterricht ausschließlich authentische gesprochene und geschriebene Texte zugrundelegen. Vgl. dazu Knapp (1986).
- (41) Diese Sicht der Dinge wird auch durch den Umstand unterstützt, daß, wie Beile (1986:150) richtig meint, "Lehrbuchdialoge für den FU weniger vom tatsächlichen Sprachgebrauch geprägt sind, als von Vorstellungen über idealisiertes Sprechen und die jahrhundertalten literarischen Konventionen."
- (42) Beile (1986:157).
- (43) Diese Feststellungen sind somit kein Freibrief für konstruierte Dialoge und gestelzt wirkende Texte, zurechtmacht rund um ein Grammatikproblem, wie anno dazumal. Die derzeitige Entwicklung ist auch für jene keine Bestätigung, denen diese Art von Lehrbuchtexten noch nie ein Problem war und die Beschäftigung mit dem Begriff der "Authentizität" immer schon als "überspannt" ansahen, da die Qualität der Lehrbuchtexte des KFU mit jenen traditioneller Lehrwerke einfach nicht vergleichbar ist.
- (44) Zu den Begriffen vgl. Wessells (1984:42).

- (45) Die Vernachlässigung des systematischen Wissens über den schematischen Aufbau von Textsorten ist ein Mangel, der viel zur Schreibhemmung und Sprachhemmung introvertierter Lerner beiträgt. Vgl. dazu Muhr (1985).
- (46) Vgl. dazu u.a. Bredella/Legutke (1985), Hohmann (1987), Häuple-Barceló (1986), Hessisches Inst. f. Lehrerfortbildung (1985), Krashen (1982), Krashen/Terell (1983), Nissen (1986), Ponader (1987), Raasch (1985), Schratz (1984), etc.
- (47) Vgl. dazu auch Schwerdtfeger (1987:11), die Langeweile und Redeangst als quasi internationale Erscheinungen des FU charakterisiert und ein Abklingen der kommunikativen "Woge" zu konstatieren meint.
- (48) Frappierend ist für mich immer wieder, daß z.B. die Sprachlehre kommerzieller Schulen wie z.B. Berlitz ein absolutes fremdsprachendidaktisches Nichtthema ist, diese Schulen aber anscheinend erfolgreich genug sind, um in praktisch allen wichtigen Ländern der Welt vertreten zu sein. Damit plädiere ich nicht für die Einführung dieses Konzepts im herkömmlichen FU. Doch stimmt es mich bedenklich, wenn ein so "verpöhtes" Unterrichtskonzept international scheinbar so erfolgreich ist und sich gleichzeitig niemand darüber den Kopf zerbricht, warum das so ist. Mit der Uninformiertheit der Lerner kann dieser Umstand wohl nicht erklärt werden.
- (49) Ein Wort "gelernt" zu haben, hieß in diesem Zusammenhang, daß die Bedeutung des Wortes gekannt wurde und es der Lerner in seine Muttersprache korrekt übersetzen konnte. Die aktive Beherrschung wurde bei dieser Untersuchung nicht überprüft.
- (50) Der Artikel ist auch hinsichtlich des Literaturüberblicks zur Suggestopädie äußerst brauchbar.
- (51) Priebe/Hobbelink (1988:13)
- (52) Vgl. dazu Butzkamm (1980), der seine Methode einerseits "bilingual" aber zugleich "aufgeklärte Einsprachigkeit" nennt. Ich möchte sie eher als "aufgeklärte Zweisprachigkeit" sehen.

Bibliographie

- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1981): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. München. Beile, Werner (1986): Authentizität als fremdsprachendidaktischer Begriff. Zum Problemfeld von Texten gesprochener Sprache. In: Ehnert, Rolf/Piepho, Hans-Eberhart (Hrsg.) (1986): Fremdsprachen lernen mit Medien. München. S. 145-163.
- Bredella, L./Legutke, M. (Hg.) (1985): Schüleraktivierende Methoden im FU Englisch. Bochum.
- Butzkamm, Wolfgang (1980): Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg.

- Ders. (1982): *Rationaler und Ratiomorpher Grammatikerwerb*. In: Heid, Manfred (Hrsg.) (1982): *Die Rolle der Grammatik im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Protokoll eines Werkstattgesprächs im Goethe House New York, Sept. 1981. München:Goethe Institut. S. 57-81.
- Brumfit, Christopher (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of Fluency and accuracy*. Cambridge.
- Deutscher Volkshochschul-Verband, Pädagogische Arbeitsstelle (Hg.) (1979). *Grundbaustein Deutscher als Fremdsprache*. Frankfurt.
- Deutscher Volkshochschul-Verband/Goethe-Institut (Hg.) (1979): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn-Bad Godesberg.
- Ehlers, Swantje/Karcher,, Günther L. (Hrsg.) (1987) *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München.
- van Ek, Jan A. (1975): *The Threshold Level, with an appendix by L.G. Alexander*. Council of Europe. Straßburg.
- Flenakis, Wassilios / Sonner, Adelheid / Thruil, Rosemarie / Walbiner, Waltraud (1985): *Bilingualbikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München.
- Geringhausen, Josef / Seel, Peter (Hrsg.) (1983): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut.
- Dies.: (1985): *Bildungspolitik als Sprachpolitik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs*. München:Goethe-Institut.
- Dies.: (1986): *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs*. München:Goethe-Institut.
- Häuptle-Barceló, Marianne (1986): *Auf dem Weg zu einer neuen Generation von Spielen: Spielesammlungen als Spiegel von Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht*. In: NM 2/1986, s. 103-106.
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (1985): *Schülerorientierung im Französischunterricht*. Kassel.
- Hohmann, Heinz-Otto (1987): *Methodische Leitlinien zum text- und schülerbezogenen Unterrichtsgespräch. Ein Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis*. In: Neusprachliche Mitteilungen 2/87, s. 101-107.
- Hymes, Dell (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Krashen, Stephen/Terrell, Tracy D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford. 1983.

- Muhr, Rudolf (1987): *Innersprachliche Regionalisierung von DaF-Lehrwerken am Beispiel der Lehrwerküberarbeitung BRD-Österreich*. In: Swantje, Ehlers/Karcher, Günther L. (Hrsg.) (1987): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München. S. 75-91. (= Studium DaF-Sprachdidaktik Bd. 6).
- Ders. (1985): *Textsortenzentrierte Verstehens- und Produktionsdidaktik im Unterricht DaF*. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hg.): *Textarbeit - Sachtexte*. München. (= Studium DaF-Sprachdidaktik Bd. 2). S. 27-51.
- Munby, John (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge.
- Murta, Maria da Luz Videira: *Immer Geradeaus*. Bd. 1-3. Porto Editora: Porto. 1985 f.
- Neuner, Gerd (Hrsg.) (1979): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*. Paderborn.
- Ders. (1987): *Fünfzehn Jahre Diskussion um die Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Rückblick und Ausblick*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* H.2 (1987), S. 74-81.
- Neuner, Gerd/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München.
- Nissen, R. (1986): *"Echte" Gespräche - im Englischunterricht?*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1/1986, S. 25-29.
- Pauleis, Wolfgang (1983): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*. Frankfurt.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Englischunterricht*. Dornburg.
- Ponader, Harald (1987): *Interaktive Arbeitsformen und ihre Konsequenzen*. In: *NM* 3/1987, S. 142-149.
- Priebe, Christiane/Hobbelink, Sybill (1988): *Suggestopädie und Fachsprache: Eine gelungene Kombination?* In: *Spracharbeit* 2/88 (*Zeitschrift des Goethe-Instituts*), S. 5-14.
- Raasch, Albert (1985). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Rampillion, Ute (1985): *Lerntechniken für den Fremdsprachenunterricht*. München.
- Rück, Heribert (1986): *Fetisch "authentischer Text"?* In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3/1986, S. 165.
- Savignon, Sandra (1972): *Communicative Competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Dies. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts.
- Schiffler, Ludger (1988): *Hypermnese im Fremdsprachenunterricht - Kann man 500 Vokabeln in 3 und 1000 in 5 1/2 Stunden "lernen"?* In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3/1988, S. 150-157.

- Schratz, Manfred (Hrsg.) (1984): Englischunterricht im Gespräch. Bochum.
- Schwertdfeger, Christine Inge (1987): Alltag und Fremdsprachenunterricht. Eine Streitschrift gegen die Schweigsamkeit. München. (Hueber Sonderdrucke)
- Strauss, Dieter (1984): Methodik der Lehrbuchentwicklung. Am Beispiel des regionalen Lehrwerkprojekts Indonesien. München: Goethe-Institut.
- Weiss, Dieter (1986): Untersuchungen zur langfristigen Verfügbarkeit von Wortschatz im Leistungsfach Englisch. In: Neusprachliche Mitteilungen 3/86, S. 174-180.
- Wessells, Michael G. (1984): Kognitive Psychologie. New York (UTB Große Reihe).
- Wierlacher, Alois (1980): Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmenwechsel internationaler Germanistik. Zugleich eine Einführung in die Absicht und Funktion des vorliegenden Bandes. In: Ders. (Hrsg.) (1980): Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmenwechsel internationaler Germanistik. München.
- Ders.: (Hrsg.) (1985): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München.
- Zimmermann, R. (1984): Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Heidelberg.