

Sprache „lehren“ oder ihren Erwerb „kommunikativ ermöglichen“?

Konzepte und Lehrrollen der Fremdsprachendidaktik

Lerntheoretische Erkenntnisse werden nicht immer gleich von der Praxis rezipiert. So wandelt sich der Begriff vom Lernen oft schneller als die Lehrkonzepte. Aber immer wieder entdeckt die Praxis auch intuitiv Methoden, die die Sprachlehrforschung erst im Nachhinein evaluieren kann.

Die Fremdsprachendidaktik bzw. die Sprachlehrforschung befasst sich mit der Lehr- und der Lernerperspektive und tut dies mit immer wieder wechselnden Gewichtigungen.¹ Eine Besonderheit der Fremdsprachendidaktik ist dabei, dass die Zielsprache Lehrgegenstand, aber vor allem auch Kommunikationsmittel im Klassengeschehen ist, dass also vorwiegend prozedurale Kompetenz und nur in Stützfunktion auch deklaratives Wissen vermittelt wird.² Ziel der Vermittlung deklarativen Wissens ist aber immer seine Überleitung in Sprachkönnen. Sprachen lernt man also durch Benutzung der Sprache, wie es im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ heißt:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die ... eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen (GeR 2001, S. 21)“.

Hier gilt also ein anderer Lernbegriff als in Fächern, in denen die Vermittlung von Sachwissen im Mittelpunkt steht. Die heute weitgehend akzeptierte Vorstellung, dass Fremdsprachenkompetenzen sich im Lernenden³ durch einen Konstruktionsprozess herausbilden, billigt dem Lehrenden nur noch die

Rolle eines Lernberaters zu, der Lernanlässe schafft und feedback gibt, sofern nötig. Er vermittelt nur in zweiter Linie auch Inhalte, indem er die Zielsprache spricht. Die Palette reicht hier von kulturellem (landeskundlichem) oder – z. B. im Abitur – literarischem Wissen bis hin zum Unterrichten eines anderen Faches in der Zielsprache (Bilingualer Sachfachunterricht); man nimmt dabei an, dass die Zielsprache automatisch erworben wird, indem man sie zu einem anderen Zweck benutzt.⁴

Die Bezeichnungen „Kursleiter“ oder „Dozent“, lange Jahre in der Weiterbildung üblich, sind heute problematisch geworden: Kurse zu „leiten“ mag ja noch angehen, aber „dozieren“ soll man dabei nicht. Selbst das Wort „Lehrer“ ist nicht nur wegen der generischen männlichen Form problematisch geworden. „Lehren“ ist eine Tätigkeit, die man heute oft als fragwürdig einstuft.

Dabei sieht man bei Unterrichtshospitationen, die nicht in formalen Arrangements stattfinden wie die Lehrproben von Referendaren, mehr „Lehren“ als die aktuelle Fremdsprachendidaktik akzeptieren würde. Lehrer definieren sich nämlich gerade über die kunstvolle und methodisch geschickte Lehre; im Zentrum ihres beruflichen Selbstverständnisses steht, dass sie vor allem für Lehren und Beurteilen bezahlt werden.

- 1 Vgl. exemplarisch die jährlichen Publikationen der „Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“, u. a. Bausch u. a. 1982, 1986 und 1993.
- 2 Zu den Begriffen vgl. Wolff (1990). „Deklarativ“ bedeutet hier zunächst nur „grammatisches Regelwissen“.
- 3 Ich benutze die generische „männliche“ Form, obgleich die meisten Lernenden wie auch Lehrenden in der Weiterbildung Frauen sind; sie sind daher „gemeint“, nicht nur „mit-gemeint“.
- 4 Dieser Gedanke war schon Comenius (1657) nicht fremd: „Die Sprachen werden gelernt nicht als ein Teil der Bildung (eruditio) oder der Weisheit (sapientia), sondern als Werkzeug, sich Bildung anzueignen und anderen mitzuteilen“, heißt es in seiner *Didactica Magna*, zitiert nach Schröder 1980, S. 88.

Zu beobachten ist also eine Dichotomie zwischen lerntheoretischem und fachdidaktischem Anspruch und der Wirklichkeit des Unterrichts. Liegt das daran, dass sich aktuelle Konzepte immer nur zeitversetzt in einem Berufsfeld durchsetzen, nämlich dann, wenn die nächste Generation eingestellt ist? Die Aktualität auch des Anachronistischen soll in diesem Abschnitt dargestellt werden: Welche traditionellen und aktuellen Konzepte von Lehren und Lernen bestimmen heute die Fremdsprachendidaktik?

1. Von der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Konzepte der Fremdsprachendidaktik zwischen Behaviorismus und Konstruktivismus

Die *behavioristischen Lerntheorien* der 1960er Jahre, soweit sie sich auf Fremdsprachenunterricht bezogen („Audio-Linguale Methode“, vgl. Brooks 1960) gingen von einem Lernbegriff aus, bei dem die optimale Steuerung („Konditionieren“, *habit formation* usw.) zu den gewünschten Reaktionen der Lernenden führen sollte.

Lehrkräfte begriffen ihre Rolle so, dass sie durch geschickte Manipulation der Lernenden jeden gewünschten Lernerfolg erzielen konnten. Sprachmittel waren ein Lernstoff, der bei geeigneter Aufbereitung in kleinste Schritte durch *pattern drill*, möglichst im Sprachlabor und Belohnung richtiger Antworten allen Lernenden beigebracht werden konnte. Einschränkungen gab es nur in Hinblick auf motivationale Voraussetzungen, die man günstig gestalten musste – aber auch dies wurde eher als ein Verfahrenstrick angesehen. Lehrkräfte wurden auf die herrschende Methode des Unterrichts verpflichtet: Jede Abweichung davon wurde sanktioniert. Dieser Methodenmonismus ist schon früh kritisiert worden (vgl. Vielau 1976).

Dieser Ansatz führte natürlich auch dazu, dass die Lehrenden bereit sein mussten, die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg der Lernenden zu akzeptieren, zumindest zu einem erheblichen Teil. Beurteilungen durch objektivierte Tests, die damals in Mode kamen, ergänzten die Audiolinguale Methode. Insgesamt entstand ein monolithisches Methodengebäude.

Der audiolinguale Ansatz findet sich auch heute noch in Lehrwerken und in der Praxis vieler Lehrkräfte zumindest in der Gestalt der Strukturmusterübungen (*pattern drill*) und scheint auch wissenschaftlich einer Renaissance entgegenzusteuern (vgl. Aguado 2004; Solmecke 2005). Übungen dieser Provenienz findet man heute vor allem auch in schlichteren Formen von Lernsoftware (*drag-and-drop*-Übungen, Drills usw., vgl. Nandorf 2004), die nach wie vor mit behavioristischen Lernkonzepten arbeiten, weil sie bequem zu programmieren sind.

Die dazu alternativen *kognitiven Lerntheorien* (vgl. Ausubel 1964), die den Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren stark prägten, führten zwar zu neuen Theorien über Lernprozesse (Hypothesenbildung, Transfer), brachten aber noch keine Änderung in der Konzeption der Lehrerrolle mit sich. Lehrkräfte wurden nach wie vor als professionelle Erklärer von Sprache und Steuerer von Lernprozessen modelliert.

Daneben vollzog sich allerdings bereits in den 1960er Jahren ein Paradigmenwechsel, ausgelöst durch *Chomskys Spracherwerbtheorie*. Die Einsicht, dass allem Spracherwerb eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit, eine *Universal Grammar* (vgl. Chomsky 1959; Lightbown/Spada 1999; Quetz/von der Handt 2002) zugrunde liegt, führte auch in der Fremdsprachendidaktik zu lernerorientiertem Denken, vor allem im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.

Die Abgrenzung zwischen „Lernen“ (*learning*) und „Erwerben“ (*acquisition*) von Sprachen, die Krashen (1981 und 1982) in seiner *Fremdsprachenerwerbtheorie (Monitor Model)* vornahm, war äußerst folgenreich für die Fremdsprachendidaktik. Die Theorie behauptet in ihrer starken Version, dass man Fremdsprachen nur in natürlichen Kontexten und ohne Steuerung durch Lehrer und Unterricht erfolgreich „erwerben“ könne. Fremdsprachenunterricht der herkömmlichen Art hingegen nutze nur die nicht sprachspezifischen kognitiven Fähigkeiten (den *monitor*), nicht hingegen den *organiser*, also jene im Anschluss an Chomsky konzipierte Spracherwerbsfähigkeit, die einem optimalem *input* unbewusst diejenigen Daten entnehme, die zur Weiterentwicklung der jeweiligen Kompetenz nützlich sind. Regelwissen hingegen bleibe für den Spracherwerb folgenlos, behindere ihn sogar. In einer abgeschwächten Version seiner Theorie rang sich Krashen später zu einer Rücknahme der

Behauptung durch, Regelwissen habe gar keinen Einfluss auf Erwerbsprozesse; die Grundposition wurde aber nicht geräumt, sondern zusammen mit Terrell (1983) im *Natural Approach*, einer Art inhaltsorientierten, kommunikativen Didaktik und Methodik veranschaulicht.

Untermuert wurde diese Theorie auch durch Forschungen zu *Lernersprachen*, *Fehlern* und *Spracherwerbssequenzen*. War man in behavioristischen Lerntheorien noch davon ausgegangen, dass Interferenzen (also die „Störung“ der fremdsprachlichen Produktion durch die Muttersprache, wie in „My students cannot write long *sinful* texts.“) den wichtigsten Fehlertyp darstellten, so entdeckte man jetzt immer vielfältigere Normabweichungen in Lernersprachen, die sich mit dieser Annahme nicht erklären ließen. In der Sprachentwicklung sowohl von Kindern als auch von Zweitsprachenlernern entdeckte man z. B. Entwicklungssequenzen, die regelmäßig auftraten, aber weder durch den Prozess des negativen Transfers (Interferenz) noch durch Einflüsse des sprachlichen Inputs entstanden sein konnten: Solche „Fehler“ gibt es in der Erwachsenen-sprache eben nicht. Vor allem Wode (1978 und 1993) und Felix (1982) befassten sich mit diesen Entwicklungssequenzen in Lernersprachen und leiteten aus ihnen ab, dass Lerner immer ihre eigenen Wege gehen, die durch die Universalgrammatik und die aus ihr resultierenden Sprachverarbeitungsprinzipien bedingt sind. Aus einer Publikation von Wode (1978, S. 110 f.), stammt das wohl bekannteste Beispiel für solche Erwerbssequenzen:

Ganz gleich, ob jemand seine Muttersprache (L1) oder eine Zweitsprache (L2) erwirbt, es werden bei der Negation immer ähnliche Abfolgen von Formen in der Sprachproduktion zu beobachten sein wie in diesem Beispiel

- I = Ein-Satz-Verneinungen
- II = die Verneinung wird an ein Wort oder einen Satz „angedockt“
- III = sie wandert in den Satz hinein
- IV = sie verwandelt sich da formal in die korrekte Verneinungsform: ‚nein‘ wird also zu ‚nicht‘; erst wenn weitere Abstimmungsprobleme gelöst sind, etwa ‚kein‘ vs. ‚nicht ein‘, ist die korrekte Form der Zielsprachengrammatik gemeistert.

Bei Felix (1982) finden sich starke Argumente dafür, dass das „Lehren“ einer Fremdsprache (= Steuern der Lernprozesse durch Lehrer und Lehrmaterial) prinzipiell nicht erfolgreich sein könne, weil Lernende eben immer ihre eigenen Wege gehen; er schreibt Lehrern ins Stammbuch:

„Es scheint vielmehr, daß das, was der Fremdsprachenschüler im Unterricht lernt, und das, was der natürliche Erwerber sich im Laufe der Entwicklung aneignet, (zumindest teilweise) Fähigkeiten völlig unterschiedlicher Natur sind. Es ist nicht zu leugnen, daß auch der Schüler im Unterricht etwas gelernt hat. Tests beweisen, daß der Schüler Sätze imitieren, Sprachstrukturen manipulieren und Regeln reproduzieren kann. Nur scheint das, was er im Bereich dieser Fähigkeiten gelernt hat, für den

Tabelle 1:
Sequenzen des Spracherwerbs

	L 1 German		L 1 English		L 2 English /L 1 German
I	nein	I	no	I-IIa	no no, you
II	nein, Milch	IIa	no, Mom		
IIb	nein hauen	IIb	no close	IIb	no play baseball
III	Honig gibt nich Heiko nicht essen die nicht kaputt nicht Rasen Britta nicht	III	Katheryn no like celery Katheryn not quite through I can't open it	III	1) that's no good 2) lunch is no ready 3) I got nothing shoe 4) John go not to the school 5) I can no play with Kenny 6) I cannot hit the ball
IV	Holger kriegt nicht ein Lutscher	IVa	you don't want some supper	IVa	don't say something
		IVb	I am not scared of nothing	IVb	don't tell nobody

Quelle: nach Wode 1978, S. 110 f.

Zweck spontaner und kreativer Kommunikation weitgehend nutzlos zu sein.“ (Felix 1982, S. 183)

Aber nicht nur aus lerntheoretischer, sondern auch aus sprachtheoretischer Sicht bahnte sich ein Paradigmenwechsel an, der auf merkwürdige Weise wiederum mit dem Namen Chomsky verbunden ist, in diesem Fall mit der harten Kritik an seinem Kompetenzmodell, wie sie von Hymes (1971) und anderen Soziolinguisten vorgebracht wurde. Diese warfen Chomsky vor, einen rein systemlinguistischen Kompetenzbegriff zu benutzen, der zwar kognitive Prozesse abbilde, aber nichts darüber aussage, was bei Sprachgebrauch und Spracherwerb sonst noch wichtig ist:

“We then have to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.” (Hymes 1971, S. 277).

Eingeläutet hatte diesen Wandel bereits das Buch „How to Do Things with Words“ des Sprachphilosophen Austin (1962), der als Erster das Interesse an der systematischen Untersuchung von Sprachhandlungen geweckt hatte, die Menschen mit bestimmten Absichten zur Erreichung diverser Ziele und unter mehr oder minder konventionalisierten Bedingungen ausführten. Die *Sprachhandlungstheorien* der Pragmalinguistik, zusammen mit der Soziolinguistik die „Konkurrenten“ der Chomskyschen Generativen Linguistik, wurden in der Fremdsprachendidaktik begeistert rezipiert.

Den daraus folgenden Umbruch zum *Kommunikativen Fremdsprachenunterricht* kann man genau datieren: Er erfolgte international 1975 mit dem Curriculum „Threshold Level“ (van Ek 1975) des Europarats (vgl. Quetz/Bolton/Lauerbach 1980), das auf den Arbeiten von Wilkins (1976) fußt. In Deutschland war es vor allem Hans-Eberhard Piepho (1974), der diese Ideen bekannt machte und in

seinem epochalen „Manifest“ mit dem Titel „Kommunikative Kompetenz als Lernziel im elementaren Englischunterricht“ zu einem Konglomerat aus Pragmalinguistik und den Ideen von Habermas über den herrschaftsfreien Diskurs verschmolz. Fremdsprachenunterricht sollte dazu führen, dass die Lernenden ihre Sprechabsichten verwirklichen, sich sprachlich angemessen ausdrücken und authentische Sprache verstehen können. Die Idee, dass Angemessenheit wichtiger sei als Korrektheit der Äußerungen, übernahm er dabei aus der US-amerikanischen Soziolinguistik.

Der Kommunikative Fremdsprachenunterricht hatte zunächst keine eigenständige Lerntheorie, aus der auch eine Neukonzeption der Lehrerrolle hätte abgeleitet werden können. In den Lehrwerken z. B. von Louis G. Alexander (z. B. „Follow Me“, 1979) fand sich eine durchaus behavioristische Sicht von Lernen durch Strukturmusterübungen, auch wenn diese kommunikativ sinnvoll eingebettet (kontextualisiert) waren. Eine neue Sicht des Lernens entstand eher aus bildungspolitischen und gesellschaftstheoretischen Ideen: Da Lerner (auch Schüler!) als mündige Menschen gesehen wurden, sollten Lehrende sich auch partnerschaftlich verhalten und eine reversible Kommunikation pflegen. Lehrer wurden mehr und mehr zu Lernberatern. Frontalunterricht galt fortan als didaktischer Sündenfall; Gruppen- und Partnerarbeit (Schwerdtfeger 2002; Kleppin 2002) waren unverzichtbare methodische Komponenten der Lernorganisation und galten als nicht-autoritäre, schülerzentrierte Formen der Instruktion, wie sie politisch angemessen waren. Besonders im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen fand dieses Bild vom Lehren nachhaltige Verbreitung (vgl. Bianchi/Busch/Sommet 1981).

Die gesellschaftspolitische Dimension auch der Sprachlehre in der Weiterbildung kam in vielen Aspekten des kommunikativen Ansatzes zur Geltung⁵; das Engagement für die Interessen seiner Teilnehmer⁶ wurde oft als selbstverständlich vorausgesetzt (vgl. Quetz 1996). Ihren Nachhall fand diese Position in den letzten Jahren in der Diskussion um die Trägerschaft der Sprachkurse für Zuwanderer: Die bisherigen Träger nahmen für sich in Anspruch, sich intensiver um Fragen der Integration geküm-

5 Ein wichtiges Dokument dieser Zeit ist das von Vielau/Quetz herausgegebene Themenheft „Englischunterricht in der Erwachsenenbildung“; die Tendenz ist aber auch schon bei Quetz/Bolton/Lauerbach (1980) deutlich.

6 Es führte zumindest zum Gespräch beim Bier nach dem Kurs! Der Umschwung zum selbstständig arbeitenden Weiterbildungslehrer „neuen Typs“ (Grimme 1988) brachte aber auch hier Änderungen mit sich.

wert zu haben, als das nach den neuen Gesetzen und unter den Bedingungen der Kurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) möglich sein würde.

Unter dem unscharfen Sammelbegriff „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ entfalteten sich bald vielfältige Teilkonzeptionen, von denen der *task-based approach* – in Deutschland auch als „Aufgabenorientierung“ bekannt – eine besondere Rolle einnahm. Legutke/Thomas (1991) sahen ihn vor allem in der Projektarbeit verwirklicht; Legutkes Projekt „Airport“ ist bis heute das vielleicht bekannteste und am häufigsten nachvollzogene Unterrichtsbeispiel, bei dem Schüler einer 6. Klasse eine Exkursion zum Frankfurter Flughafen vorbereiten, Interviewtechniken und Redemittel einstudieren, am Flughafen schließlich Fluggäste interviewen und dabei mit authentischer Sprache in vielen Varietäten des Englischen in Kontakt kommen und die Interviews und andere Materialien später auswerten und Mitschülern vorstellen. In diesem Projekt werden beispielhaft die Kriterien für erfolgreiche Projektarbeit umgesetzt, wie sie Bastian/Gudjohns (1986) formuliert hatten; vor allem die Selbststeuerung des Projekts und die Übernahme von Verantwortung durch die Schüler, die Prozessorientierung (obgleich hier auch ein Produkt entstand) und die Relevanz für den Alltag der Schüler wurden beispielhaft umgesetzt. In „Process and Experience“ (Legutke/Thomas 2004) wurde dieser Ansatz mit anderen Mitteln des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, z. B. der Rollenspieldidaktik, in einen größeren Rahmen gestellt, der auch heute noch Anlass zu Debatten und Reflexionen gibt (vgl. Schmenk 2005).

Eine Weiterentwicklung zur konstruktivistischen Sicht des Fremdsprachenlernens stellt das Konzept der *Lernerautonomie* von Little (1991) dar. Little begründet im Anschluss an kognitive Lerntheorien, warum Lernende selbst verantwortlich sein müssen für die Steuerung ihrer Lernprozesse und warum Lehrende ihnen nur sehr wenig in dieser Hinsicht helfen können (und sollten). Die Idee des autonomen Lernens ist vor allem in der Didaktik der „Neuen Medien“ aufgegriffen worden (vgl. Rüschoff/Wolff 1999), wo es im Kontext eines konstruktivistischen Lernbegriffs zum Schlüsselkonzept wurde.

2. Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden

Die Rolle der Lehrenden war damit noch weiter reduziert. Im Grunde blieb ihnen nur noch die Funktion, den Lernenden durch die Schaffung von Lernanlässen zu helfen; selbst die Korrekturfunktion wurde marginal, da das Konzept der Selbstbeurteilung – ebenfalls schon lange in der Diskussion (vgl. Oskarsson 1978) – im Rahmen der Portfolioarbeit an Dynamik gewonnen hatte. Das „Europäische Portfolio der Sprachen“ (vgl. Schneider 1999)⁷ gilt heute als wichtigstes Instrument zur Umsetzung des autonomen Lernens. All dies trug dazu bei, dass Lehrenden höchstens noch die Rolle des Krisenmanagements zugestanden wurde, wenn all die vielversprechenden (und viel versprechenden) Neuen Medien und Materialien an ihre Grenzen stießen, Lernende verwirrten oder überforderten oder gar demotivierten (vgl. Nandorf 2004).

Ausgeklammert aus dieser Übersicht habe ich bislang die *Alternativen Methoden* der 1960er und der folgenden Jahre, die in einer äußerst attraktiven Nischenposition immer wieder Lehrenden eine Chance eröffneten, sich als „echte“ Lehrende zu gerieren. *Suggestopädie* und *Superlearning* (Schiffler 1989) und manche andere Blüte im Didaktikdschungel modellierten die Rolle des Lehrers fast schon als Guru mit schauspielerischen Talenten. Problematisch ist dabei vor allem die Forderung, der Lehrer solle Autorität haben (wobei unter „Autorität“ dessen „Prestige“ verstanden wird): Sicheres Auftreten, fachliche Kompetenz und seriöse Kleidung seien wichtig. Autorität soll beim Lernenden Respekt und eine Art kindlichen Vertrauens gegenüber der Lehrkraft erzeugen.

An diesem Konzept der Lehrerautorität hat sich schnell die Kritik an der Suggestopädie entzündet (etwa Solmecke 1985). Sie ist kaum mit dem Paradigma der Entwicklung einer kritischen Kommunikationsfähigkeit zu vereinbaren, wie sie die Kommunikative Didaktik fordert. Dennoch ist es für viele Lehrende verführerisch, in solche Rollen zu schlüpfen; vor allem auf dem freien Sprachenmarkt waren solche Kurse immer wieder gut verkäuflich, und die Beliebtheit, derer sich die Methode erfreut, obgleich ihre Erfolge nie in seriöser Forschung nachgewiesen werden konnten, spricht für sich: hier finden solche Lehrende eine Spielwiese, die

7 www.unifr.ch/ids/portfolio nennt viele Links zu Online-Dokumenten zum Sprachenportfolio.

lieber „lehren“ als Lernanlässe zu schaffen und Lernende zu beraten.

Eine wichtige Dimension des Lehrens ist hier allerdings angesprochen, die in vielen anderen Modellen fehlt, nämlich die der Bedeutung affektiver und personaler Faktoren für erfolgreiches Lehren. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2004) gehen sogar so weit, Lehrern eine Rolle als „Entertainer“ zuzusprechen. Man muss in der Tat festhalten, dass eine lebhaft und freundliche Persönlichkeit einen Kurs zusammenhalten kann und eine wichtige Bereicherung des Lernarrangements ist. Fehlen aber die notwendigen professionellen Kompetenzen, dürfte dieser Effekt schnell an seine Grenzen stoßen. Die Entwicklung in der Konzeption der Lehrerrolle fasst Diane Larsen-Freeman so zusammen:

verpflichtet fühlen. *Immersionsprogramme* werden zumindest im Ansatz immer populärer, nicht nur in bilingualen Grundschulen (Christ 2004), sondern auch in den Europäischen Schulen für ältere Jugendliche. Viele Schulen richten heute *Fachunterricht in einer Fremdsprache* ein und bieten *Austauschprojekte* aller Art an. Auch beim *Tandemlernen* kann man die Tendenz beobachten, Lehrende aus den Lernarrangements herauszuhalten. Überall verstärkt sich der Trend, natürliche Lern- und Kommunikationsumgebungen zu schaffen und dabei die Verantwortung der Lehrenden für den Lernerfolg zu reduzieren. Der *mainstream* der Fremdsprachendidaktiker folgt heute auch in der Weiterbildung einem lernerorientierten Ansatz, bei dem Lehrende als Lernberater, Trainer, Materialbeschaffer in Lernarrangements usw. verstanden werden.

Tabelle 2:
Entwicklung der Lehrerrolle

Linguistics	Language Acquisition	Language Learner	Language Teaching	Language Teacher
Structural	Habit Formation (Behaviorism)	Mimic	Dialogues Pattern Practice Drills	Performer Model Conductor Cheerleader
Generative	Rule Formation (Cognitivism)	Cognitive Being	Inductive and Deductive Exercises	Knower
Social/ Functional	Interactionism	Social Being	Role Plays Information Gaps Problem-solving Tasks Cooperative Learning	Facilitator
Discourse/ Text/Corpus	Constructivism	Meaning-maker	Process Writing Language Experience Whole Language Content-based	Negotiator
Critical	Experiential	Political being	Critical Pedagogy Participatory Approach Problem Posing	Advocate

Quelle: eigene Darstellung

Die Wirkung, die von diesem Wandel in sprachwie in lerntheoretischer Hinsicht ausgeht, schlägt sich heute in einer Reihe von Ansätzen nieder, die mehr oder minder offen dem Erwerbsparadigma Krashens, Wodes und Felix' verhaftet sind.

Seit den 1970er Jahren gilt das *frühe Fremdsprachenlernen* mit Hilfe von Liedern, Spielen, Reimen, aber ohne Grammatik und Schrift, als zukunftssträchtiges Modell, dem sich auch viele Volkshochschulen in ihren Kursen für Vorschul- und Grundschul Kinder

Im Rahmen der aktuellen Fremdsprachendidaktik mit ihren *konstruktivistischen Konzepten* (vgl. dazu die Auseinandersetzung in der „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ zwischen Wendt 2002, und Bredella, Wolff u. a. in den folgenden Hefte) geht der Wandel der Lehrerrolle in die gleiche Richtung weiter. Neue Medien in Form von Lernsoftware sollen von den Lernenden weitgehend selbstständig genutzt werden; die Steuerung von Lernprozessen obliegt den Lernenden in Interaktion mit seiner Software, und intelligentes *feedback*

durch die Software ersetzt die Korrekturhandlungen von Lehrern (vgl. Nandorf 2004). Vor allem der Einbezug des Internet in Lernprozesse schafft in der Praxis Lernbedingungen, wie sie in konstruktivistischen Ansätzen gefordert werden (von der Handt 2002).

3. Sind Erwachsene ein Sonderfall für die Fremdsprachenlehre?

Da viele Menschen Fremdsprachen erst als Erwachsene lernen, ist der Faktor „Alter“ für die Weiterbildung besonders relevant. Wie modelliert man das Bild vom Sprachenlernen im Erwachsenenalter, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Fremdsprachenlehre?

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit behavioristischen Lerntheorien hatte Ausubel (1964) darauf hingewiesen, dass Erwachsene auf Grund ihrer größeren kognitiven Fähigkeiten auch bessere Fremdsprachenlerner seien als Kinder. Diese Auffassung vertrat er als Konsequenz der vermuteten Überlegenheit kognitiven Lernens gegenüber behavioristischem Drill. Diese Auffassung wurde vor allem im „GUME-Adult-Project“ von von Elek/Oskarsson (1975) empirisch weiter verfolgt, die herausfanden, dass Erwachsene lieber (und besser) nach einer *kognitiven*, „expliziten“ Methode lernten, bei der Grammatikregeln und kontrastive Vergleiche benutzt wurden. Bei Kindern hingegen führte die „implizite“ (audio-linguale) Methode zu besseren Lernresultaten. Man zog daraus den Schluss, dass während der Pubertät ein Umbruch im Lernverhalten stattfindet.

Die Autoren des „GUME-Adult-Project“ sahen darin allerdings keinen Nachteil. Diese Position öffnete einem grammatikorientierten Fremdsprachenunterricht Tür und Tor. Sie hat sich in der Praxis der Sprachlehre in der Weiterbildung bis heute zumindest indirekt gehalten: Lehrbücher für Erwachsene enthalten in der Regel umfangreiche Instruktionsteile für Grammatik, und vermutlich sind auch heute noch die allermeisten Lehrenden davon überzeugt, dass Erwachsene kognitiv lernen.

In der lerntheoretischen Forschung hat sich diese Auffassung, allerdings in modifizierter Form, ebenfalls verfestigt. Hier geht es im Kern um die Frage, ob Erwachsenen immer noch die gleiche angebo-

rene Spracherwerbsfähigkeit (oder *Universal Grammar*) zur Verfügung steht wie Kindern. Wäre dies der Fall, dann wäre grammatische Instruktion ebenso überflüssig wie bei Spracherwerbern. Wäre sie hingegen nach der Pubertät nicht mehr verfügbar, dann hätten Erwachsene nur noch einen indirekten Zugriff auf Sprachen, der auf der Basis ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeiten erfolgt; in diesem Fall wäre grammatische Instruktion der sinnvollste Lehrmodus. Die vorherrschende Auffassung ist heute, dass Erwachsene Sprachen tatsächlich anders lernen als Kinder.

Als Vertreter der *Universal-Grammar*-Theorie meinte z. B. Felix (1982), dass bei Erwachsenen die allgemein-kognitiven Fähigkeiten, die mit der Pubertät voll entwickelt sind, die spezielle Spracherwerbsfähigkeit, die Kinder noch nutzen können, verdrängen. Der Übergang ist laut Felix biologisch determiniert. Er schließt dabei zwar nicht völlig aus, dass auch Erwachsene gelegentlich Reste der speziellen Spracherwerbsfähigkeit reaktivieren können. Die Behauptung, dass Erwachsene stets schlechtere Fremdsprachenlerner seien als Kinder, weil sie sich allgemein-kognitiver Lernweisen bedienen, ist aber ein Kernstück seiner Beweisführung für die Existenz zweier paralleler Fähigkeiten.

Außer der Grammatik wird vor allem die *Aussprache* als der Bereich angesehen, in dem man die deutlichsten Unterschiede zum Sprachenlernen von Kindern dingfest machen kann. Auf der Basis gehirnphysiologischer Forschungen hatte Lenneberg (1967) die Hypothese aufgestellt, dass Sprachenlernen, auch das Lernen einer zweiten Sprache, durch biologische Faktoren determiniert sei. Zwischen dem zweiten und dem zwölften Lebensjahr gebe es eine *critical period*, während der Sprachen optimal gelernt werden; danach sei dies nur noch mit erheblichen Schwierigkeiten möglich. Dies gelte vor allem für die Aussprache: „Foreign accents cannot be overcome easily after puberty“ (Lenneberg 1967, S. 176). Der Grund dafür sei in Hirnreifungsprozessen zu suchen, besonders im Verlust der Plastizität des Gehirns.

Diese Hypothese ist mittlerweile mit recht widersprüchlichen Resultaten überprüft worden (vgl. Krashen/Scarcella/Long 1982; Grotjahn 1998; Quetz 2003). Vor allem in kontrollierten Experimenten zeigte es sich, dass auch Erwachsene noch in der Lage sind, das Lautsystem einer fremden Sprache völlig akzentfrei zu lernen. Neufeld

(1978) ließ Erwachsene Sätze aus ihnen unbekannt Fremdsprachen nachsprechen; überraschenderweise stuften Muttersprachler dann die Aussprache dieser Sätze durch die allermeisten Probanden als *near native* bis *native* ein. Dies unterstützt die Vermutung, dass man auch nach der Pubertät noch eine perfekte Aussprache erreichen kann, was gegen die Existenz einer *critical period* im Sinne Lennebergs spräche.

Viele Forscher sehen trotzdem heute die Existenz zumindest einer *sensitive period* (oder eines *optimal age*) als erwiesen an – wenngleich diese auch nicht als „Alles-oder-nichts-Phänomen“ betrachtet wird, da viele Erwachsene doch Fremdsprachen bis zu einem hohen Kompetenzniveau erwerben können (Grotjahn 1998). Sie nehmen aber dennoch generell an, dass die natürliche Spracherwerbsfähigkeit dem Menschen nur bis zum Abschluss des Erwerbs seiner Muttersprache zur Verfügung steht; danach müsse der Fremdspracherwerb andere Wege einschlagen. Westphal (1989) etwa meint, dass man sich beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter nicht mehr neue Kategorien erschließt (*parameter setting*), wie man das beim Erwerb der Muttersprache tun muss, sondern nur noch vorhandene uminterpretiert (*parameter switching*).

Befunde wie diese würden eine Renaissance instruktivistischer, vielleicht sogar grammatikorientierter Methoden legitimieren, wie sie der aktuelle kommunikative Fremdsprachenunterricht im Grunde ablehnt. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen stünde damit im Widerspruch zu den Tendenzen im Unterricht für Kinder und Jugendliche.

Man wird also verstärkt den Bereich derjenigen Faktoren erforschen müssen, die im Verdacht stehen, das Sprachenlernen Erwachsener in einer ganz bestimmten Richtung zu determinieren. Dies könnten einerseits, wie gesagt, affektive, personale oder biographische Einflüsse sein; vor allem aber steht noch eine schlüssige Interpretation der im Bereich der *Universal-Grammar*-Forschung angefallenen Daten aus. Zu erforschen ist vor allem die Rolle der „Instruktion“, um zur Klärung der Frage beizutragen, inwieweit das momentan vorherrschende didaktische Paradigma vom autonomen Lernen für Erwachsene überhaupt sinnvoll ist.

4. Zur Stellung der Lehre in aktuellen Kompetenzmodellen für die Lehrerbildung

Mittlerweile gibt es für den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen eine Flut von Lehrkompetenzmodellen. Im Jahr 2004 legte die Kultusministerkonferenz (KMK) (vgl. KMK 2004) ein im wesentlichen von Erziehungswissenschaftlern formuliertes Papier vor, in dem Kompetenzen für die Lehrerausbildung aufgelistet wurden. Dieser Katalog erwies sich als höchst problematisch für die Fachdidaktiken, da diese darin praktisch nicht vorkamen.

Als Ergänzung hat die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (vgl. www.fachdidaktik.de) daher 2005 einen fachdidaktisch orientierten Katalog von Lehrkompetenzen vorgelegt. Er umfasst ca. 80 Teilkompetenzen in den Bereichen Fachdidaktische Grundlagen (G), Fachspezifische Unterrichtskompetenz (U), Fachspezifische Diagnose- und Beurteilungskompetenz (B), fachbezogene Kommunikationskompetenz (K) und Forschungs- und Entwicklungskompetenz (F). Einige Beispiele aus (U) sollen veranschaulichen, wie kleinschrittig diese Kompetenzen formuliert sind:

Fachspezifische Unterrichtskompetenz (U)

U2: *Fähigkeit zur beispielhaften Erläuterung fachlicher Sachverhalte unter Berücksichtigung verschiedener Elemente des Vorverständnisses von Schülerinnen und Schülern.*

Die Lehrenden

S34 können ihr Wissen über das altersspezifische Vorverständnis der Lernenden reflektiert auf fachliche Sachverhalte und Planungsprozesse beziehen und anwenden.

U4: *Fähigkeit zur Begründung praxisbezogener Entscheidungen auf der Basis soliden und strukturierten Wissens über fachliche wie fachdidaktische Theorien.*

Die Lehrenden

S40 kennen die Vorgaben und Handlungsspielräume von Bildungsstandards, Lehrplänen und Richtlinien und können daraus Konsequenzen auf unterrichtliche Lehr- und Lern-Prozesse ziehen;

S41 können Unterricht (z. B. Einzelstunde, Unterrichtseinheit, Grundkurs) durch die begründete Wahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auf der Basis einer fachdidaktischen

Rekonstruktion fachlichen Wissens und fachlicher Erkenntnisweisen planen.

U5: *Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten von Lernumgebungen stärker selbst gesteuerten fachlichen Lernens.*

Die Lehrenden

S42 können Lernumgebungen für selbstgesteuertes fachliches Lernen planen und gestalten (z. B. in Form von Projekten, Lernstationen, Freiarbeit);

S44 können außerschulisches Lernen in den Fachunterricht integrieren und auf der Grundlage fachdidaktischer Konzeptionen vorbereiten, durchführen und nachbereiten.

Diese Liste zeigt trotz großer Offenheit eine starke Orientierung an der Lehrperspektive.

Bei Duxa (2002) findet sich eine Darstellung der derzeit verfügbaren Aus- und Fortbildungsangebote verschiedener Institutionen der Weiterbildung, aus denen man auch deren Einstellung zum Lehren ablesen kann. Von Christ (1990, S. 32–42) übernimmt Duxa eine Liste zentraler Tätigkeiten von Lehrkräften in der Weiterbildung, die sie in folgende Gruppen bündelt (vgl. Duxa 2002, S. 195):

- Bedarf ermitteln,
- *Unterricht planen,*
- *Materialien für den Unterricht auswählen und entwickeln,*
- *Unterricht durchführen,*
- *Unterschiedliche Methoden anwenden,*
- Medien einsetzen,
- *Hausaufgaben stellen und in den Unterricht einbeziehen,*
- *Testen und Prüfen,*
- Lernende beraten,
- soziale Kontakte mit den Lernern pflegen,
- mit Kollegen und Fachbereichsleitern zusammenarbeiten.

Die von mir kursiv gesetzten Einträge in der Liste zeigen, dass auch hier das instruktivistische Paradigma erhalten bleibt: Lehrende in der Weiterbildung sollen also durchaus „lehren“ und nicht nur als Lernberater oder Helfer beim Finden von Lernanlässen fungieren. Das ist ein wenig konservativer als die Qualitätsrichtlinien, wie sie z. B. Mitte der 1990er Jahre von Sprachenreferenten aus Volkshochschulen erstellt wurden (vgl. von der Handt 1997): Neben einer hohen Kompetenz in der Zielsprache fordern sie von den Lehrenden

„fortgeschrittene Kompetenzen in den Bereichen der Beratung, der Didaktik und der Methoden, die sie in die Lage versetzen, sich auf Lernverhalten und Lernbedürfnisse von Erwachsenen angemessen und flexibel einzustellen; Lernen anzuleiten und ihren Unterricht nach dem aktuellen Stand der Fachdiskussion zu planen, zu gestalten und auszuwerten“ (von der Handt 1997, S. 70).

Daneben betonen die Richtlinien soziale Kompetenzen zur Förderung eines motivierenden und partnerschaftlichen Lernklimas sowie aktuelle landeskundliche Kenntnisse als Voraussetzung für die Tätigkeit als Mittler zwischen den Kulturen.

5. Die aktuelle Praxis: Wie modellieren Lehrmaterialien, Fachliteratur und Kursleiterfortbildung die Fremdsprachenlehre? Wie sehen Lehrende sich selbst?

Wenn man wissen möchte, wie die Mehrheit der Lehrenden in der Weiterbildung heute ihre Lehre gestaltet, kann man – da größere empirische Studien oft nicht möglich sind – für eine Bestandsaufnahme vier weitere Quellen nutzen.

(1) Bei **Lehrwerken und Lehrmaterialien** für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Quetz 1999; Börner/Vogel 1999, Fäcke/Rösch 2004) entdeckt man leicht das oben geschilderte Lehr-Lern-Paradigma. Bereits der Begriff *Lehrbuch* zeigt, dass es sich dabei nicht um *Lernmaterial* handelt; dieses wird bestenfalls buchbegleitend in Form von *Arbeitsbüchern* angeboten. Auch neueste Lehrwerke gehen von der Fiktion des Unterrichts in halbwegs homogenen Klassen aus und lösen sich kaum vom Lehr-Lehr-Paradigma.

Die Materialpakete erlauben allerdings eine gewisse Lernerorientierung: Man kann Varianten für bestimmte Gruppenkonstellationen einsetzen. Die Arbeitsbücher für diese Lehrwerke sollten eigentlich die Tür zum autonomen Lernen öffnen. Aber auch hier findet man in den allermeisten Fällen einen sehr engen Bezug auf das Kerngeschehen des Kurses. Lerntipps sind zwar mittlerweile Standard, bleiben aber folgenlos für die Grundstruktur des Kurses, in dem sich nach wie vor Wortschatzpen-sen, grammatische Progressionen und vorgegebene thematische Einheiten finden. Kurse, die solche

Lehrwerke benutzen, sind letztlich von der Lehre dominiert, auch wenn sich immer wieder Appelle an die Eigentätigkeit finden.

Ganz wenige Lehrmaterialien bieten vielfältigere Möglichkeiten, die auch stark in Richtung selbstgesteuertes Lernen gehen. Exemplarisch genannt sei hier der multimedial angelegte Kurs „Einblicke“ des Goethe-Instituts, der nicht nur als fernsehtaugliches Videomaterial mit Lehrerhandbuch und Begleitbüchern (auch zum Selbststudium) angeboten wird, sondern vor allem auch als Lernsoftware und mit Arbeitsbüchern für das Selbststudium.

Einige Einrichtungen der Weiterbildung versuchen auch *blended learning* einzusetzen, wobei die Instruktion aus dem Kurs ausgelagert und von Tutoren geleistet wird, mit denen man elektronisch kommuniziert. Hier bahnt sich ein Wandel an: Das selbstgesteuerte Lernen erhält einen höheren Stellenwert. Solche Lernarrangements sind aber medial aufwändig und teuer, und nicht alle Lernenden verfügen über die Kompetenz, sie optimal zu nutzen. Schon bei der Lernsoftware zeigt sich, dass die Lernenden die Möglichkeiten, die das Medium bietet, nicht immer ausschöpfen mögen, dass also das Design der Software und die Wünsche der Lernenden auseinander klaffen, weil diese doch lieber sequenziell vorgehen, um quantitativ messbare „Lernfortschritte“ zu erleben – und nicht nur einen vage definierten „Kompetenzzuwachs“ erfahren möchten (Nandorf 2004).

Man kann also festhalten, dass auch aktuelle Lehrmaterialien sehr stark lernsteuernd konstruiert sind. Nur in wenigen Zusatz-Elementen öffnen sie die Tür zum autonomen Lernen im Sinne konstruktivistischer Lernkonzeptionen.

(2) In der **Fachliteratur** entdeckt man parallele Tendenzen. Exemplarisch seien hier zwei neuere Handbücher für Lehrende in der Weiterbildung betrachtet (Vielau 2001, vor allem S. 109–116; Quetz/von der Handt 2002). Bei Vielau findet sich ein knapper methodengeschichtlicher Abriss, bevor er seine lerntheoretische Position darlegt:

„Das innere Sprachmodell des Lerners ist als ein eigenständiges, subjektives Konstrukt zu begreifen, das nach lernerspezifischen Voraussetzungen in relativer Unabhängigkeit vom äußeren Lehrplan entsteht. Vereinfacht gesagt: man kann eine Sprache nicht lehren, sondern jeder Lerner muss

sie ‚für sich‘ erlernen, im Kopf (re)konstruieren. Insofern kann man das Lernen einer Fremdsprache nicht länger, wie früher angenommen, als mechanisch-schrittweise Aneignung einer Serie von Automatismen verstehen, [...]“ (Vielau 2001, S. 115)

Das gesamte Handbuch ist in diesem Sinne organisiert; es spiegelt den bislang konsequentesten Versuch wider, die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Lerner her zu konzipieren. Das geschieht auch bei Quetz/von der Handt (2002), ist dort aber im Kapitel „Methodik“ in einen breiteren lerntheoretischen Kontext eingebettet, der wiederum pluralistischer und offener und dadurch doch eher an traditionellen Lehr-Lern-Ansätzen orientiert ist.

Die erwachsenenspezifische Fachliteratur, auch wenn man sie nur exemplarisch betrachtet, zeigt sich also etwas innovativer als die Lehrwerke – was ja nicht unerwartet ist. Aber auch hier ist kein radikaler Bruch mit dem gesteuerten Lernen zu beobachten.

(3) Eine aufschlussreiche Quelle, aus der man die Einstellung weiterer Akteure auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene erschließen kann, sind deren **Angebote für die Aus- und Weiterbildung** ihrer Kursleiter. In ihnen spiegelt sich, gewissermaßen ohne den Nebel bloßer Absichtserklärungen und fachdidaktischer Positionierungen, die Realität, auf die man durch die jeweilige Fortbildungsmaßnahme Einfluss nehmen möchte.

Exemplarisch genannt sei hier ein Projekt der ICC (International Certificate Conference 1998), *EU-ROLTA*, das sich immer noch als Basis des Fortbildungsangebots vieler Volkshochschulen ausmachen lässt. Interessant sind hier die inhaltlichen Spezifikationen der beiden Niveaus. Die *Core Components of Level One Training* sind:

- drawing up lesson plans,
- detailed preparation of particular teaching sequences or activities,
- reflection on specific teaching techniques or activities,
- focused self-observation of a teaching sequence with subsequent evaluation,
- focused class-observation (live or video) with subsequent evaluation,
- analysis of teaching/learning materials,
- adapting tasks for specific groups of learners,

- a teaching sequence conducted by the trainee and observed by a trainer with subsequent analysis (vgl. ebd., S. 15).

Die *Core Components of Level Two Training* enthalten u. a. folgende Einträge:

- drawing up course-plans,
- detailed preparation and evaluation of a series of lessons,
- adapting tasks to cater for the specific needs of groups or individuals (vgl. ebd.).

Die Ausrichtung dieses Dokuments aus dem Jahr 1998 läuft auf eine auf dem Standard des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der 70er und 80er Jahre basierende Philosophie des plan- und steuerbaren Lernens hinaus.

Sieht man sich aktuelle Weiterbildungsangebote der Landesverbände der Volkshochschulen an, so kann man eine weitgehend identische Orientierung beobachten. „Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“, „Hör- und Leseverstehen“ usw. sind immer noch Standardangebote, die die allgemeineren Einführungsseminare ergänzen.

Das Fazit dieses informellen Versuchs einer Bestandsaufnahme des aktuellen *mainstream* der Lehre in der Weiterbildung scheint zu sein, dass instruktivistische Ansätze vorherrschen, die allerdings meist doch lernerorientiert konzipiert sind.

Eine aktuelle Entwicklung, die über den *mainstream* hinausgeht, sei hier aber erwähnt. Dass die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio (ESP)* eine Wende zur völligen Lernerorientierung darstellen kann, hat David Little 2005 bei der Bundesfachkonferenz des DVV und der WBT erläutert. Migranten, die in Dublin Englischkurse besuchen (vergleichbar etwa den Kursen des BAMF in Deutschland), lernen nicht nach einem von den Lehrenden vorgegeben Lehrplan, sondern bringen ihre eigenen Lernbedürfnisse in den Kurs ein, klären sie anhand der Kategorien des ESP, nutzen *ad hoc* von den Lehrenden erstellte oder selbst recherchierte Lernmaterialien und verfolgen ihre Lernfortschritte mit Hilfe des ESP (vgl. Little 2003). In solchen Ansätzen hat sich der Lehrende völlig in einen Lernberater verwandelt, der als Experte zur Verfügung steht, aber keine Steuerung des Lernprozesses anstrebt, die nicht vom Lernenden selbst gewünscht wird. Eine ähnliche Konzeption konnte man früher – und kann

man auch heute noch – in manchen Deutschkursen für Migranten in der Bundesrepublik beobachten.

(4) Wie Lehrende selbst in diesem Spannungsfeld ihren Beruf sehen, zeigt die lehrerbiographische Forschung (vgl. Kallenbach 1996, Caspari 2001 und 2003), die sich bislang aber nicht auf die Weiterbildung bezieht. Diese Untersuchungen zeigen ein stark traditionelles Selbstbild sowie eine gewisse Verunsicherung durch die Zuschreibung neuer Funktionen im Fremdsprachenunterricht.

6. Empfehlungen?

Das sehr heterogene Bild in Bezug auf Lehrkonzeptionen für den Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung macht es schwer, Empfehlungen abzugeben, wie man heute in Fremdsprachenkursen lehren sollte. Solche Empfehlungen hängen u. a. ab von

- den Leitlinien der anbietenden Institutionen,
- den materiellen Rahmenbedingungen,
- den Lehrplänen und verfügbaren Materialien,
- den Lernenden und ihren Zielen und Lerngewohnheiten, aber auch von ihrer Motivation und ihrer Persönlichkeit, ihren sozialen Umständen,
- den Lehrenden und ihren sprachlichen und beruflichen Voraussetzungen.

Dennoch kann man im Sinne einer *best practice* aufzeigen, dass eine stärkere Entwicklung in Richtung Lernerorientierung bzw. Lernerautonomie nicht nur im Lichte konstruktivistischer Lerntheorien angemessen erscheint, sondern schon seit Jahrzehnten eine Leitvorstellung der Fremdsprachendidaktik gerade auch für den Unterricht mit Erwachsenen gewesen ist. Dass darüber die Angebotsstruktur flexibilisiert werden muss, damit z. B. Blended-Learning-Konzepte auch neuen Zielgruppen die Teilnahme am Kursgeschehen ermöglichen, ist ebenfalls seit längerem bekannt; daraus ergibt sich ein starker Wandel der Lehr-Konzeptionen.

Eine Empfehlung ist aber auch, dass eine verstärkte Forschung vor allem auch im Bereich der Grundlagen wichtig ist: Inwieweit behalten instruktivistische Ansätze ihre Berechtigung, auch und gerade bei der Nutzung Neuer Medien? Welche Instruktionsverfahren sind für Erwachsene besonders geeignet? Wie kann man Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Hufeisen/Neuner 2005) stärker nutzen?

Im Grunde ist das gesamte Feld der Fremdsprachendidaktik für Erwachsene nach wie vor nur unvollständig kartographiert, und deshalb ist es schwierig, Empfehlungen für die Sprachenlehre zu entwickeln, die auf mehr basieren als auf *common sense*, Analogien zur allgemeinen Fremdsprachendidaktik und einer spärlichen Grundlagenforschung.

Literatur

- Aguado, K. (2004): Imitation als Erwerbsstrategie: kognitive Grundlagen und didaktische Implikationen. In: Quetz, J./Solmecke, G. (Hrsg.): S. 63–75
- Alexander, L.G. u. a. (1979 ff): Follow Me. München
- Austin, J.L. (1962): How to do Things with Words. Oxford
- Ausubel, D. (1964): Adults versus children in second language learning. In: Modern Language Journal, H 48, S. 420–424
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (1986): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg
- Bausch, K.-R./Königs, F.G. (1983): ‚Lernt‘ oder ‚erwirbt‘ man Fremdsprachen im Unterricht? In: Die Neueren Sprachen, S. 308–336
- Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.) (1982): Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Bochum
- Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.) (1986): Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Tübingen
- Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.) (1993): Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Bochum
- Bianchi, M./Busch, B./Sommet, P. (1981): Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.
- Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1999): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Bochum
- Brooks, N. (1960). Language and Language Learning. New York
- Caspari, D. (2001): Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Müller-Hartmann, A./Schocker-von Dittfurth, M. (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen, S. 11–39
- Caspari, D. (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen
- Chomsky, N. (1959): Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner. In: Language, H. 35, S. 26–58
- Christ, H. (1990): Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Tübingen
- Christ, H. (2004): Mehrsprachigkeit entwickeln durch bilingualen Unterricht. In: Quetz, J./Solmecke, G. (Hrsg.): a.a.O., S. 235–241
- Duxa, S. (2002): Aus- und Fortbildung der Lehrenden. In: Quetz, J./von der Handt, G. (Hrsg.): a.a.O., S. 195–211
- Ek, Jan A. van (1975): The Threshold Level. Strasbourg
- Elek, T. v./Oskarsson, M. (1975): Comparative Method Experiments in Foreign Language Teaching. The Final Report of the GUME/Adults Project. Dept. of Educational Research. Mölndal
- Fäcke, C./Rösch, H. (2004): Lehrwerke zwischen Rückschritt und Fortschritt. In: Quetz, J./Solmecke, G. (Hrsg.): a.a.O., S. 243–254
- Felix, S. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Tübingen
- GeR = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen (2001). Berlin u. a. (auch: www.goethe.de/referenzrahmen, Stand: 24.4.2006).
- Grimme, W. (1988): Der Kursleiter neuen Typs. Probleme der Beschäftigung und Konsequenzen für die Arbeit im Fachbereich Sprachen. In: Vielau, A. u. a.: Fremdsprachen an der Volkshochschule. Bonn, S. 26–30
- Grotjahn, R. (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 9, S. 35–83
- Handt, G. v.d. (1997): Qualitätsentwicklung und -sicherung im Sprachunterricht. Qualitätskriterien für den Sprachunterricht an Volkshochschulen. In: Deutsch lernen, H. 1, S. 60–72
- Handt, G. v.d. (2002): Lehrende, Lernende und Institutionen. In: Quetz, J./Handt, G. v.d. (Hrsg.): S. 9–29
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg
- Hymes, D.H. (1971): On Communicative Competence. Reprint in: Pride, J.B./Holmes, J. (Hrsg.) (1972): Sociolinguistics. Harmondsworth, S. 269–293

- ICC (International Certificate Conference) (1998): EUROLTA – The ICC Teacher Training Framework, Framework Document. Frankfurt a.M.
- Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen
- Kleppin, K. (2002): Lernen als sozialer Prozess. In: Quetz, J./von der Handt, G. (Hrsg.): S. 83–101
- Krashen, S.D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford
- Krashen, S.D. (1982): Principles and Practice in Second Language Learning and Acquisition. Oxford
- Krashen, S.D./Terrell, T.D. (1983): The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford
- Krashen, S.D./Scarcella, R.C./Long, M.H. (Hrsg.) (1982): Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Rowley
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. URL: www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (Stand: 1 August 2006)
- Larsen-Freeman, D. (1998): Teacher Education in an International Context. In: Hermes, L./Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.): Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion. Berlin, S. 1–12
- Legutke, M.K./Thomas, H. (1991): Process and Experience in the Language Classroom. London/New York
- Legutke, M.K./Thomas, H. (2004): Process and Experience in the Language Classroom. 2. Aufl. London/New York
- Lenneberg, E. (1967): Biological Foundations of Language. New York
- Lightbown, P./Spada, N. (1999): How Languages are Learned. 2. Aufl. Oxford
- Little, D. (1991): Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin
- Little, D. (Hrsg.) (2003): The European Language Portfolio in Use: Nine Examples. Strasbourg (vgl. www.iilt.ie oder www.tcd.ie/cles, Stand: 24.4.2006).
- Müller-Hartmann, A./Schocker-von Ditfurth, M. (2004): Introduction to English Language Teaching. Stuttgart
- Nandorf, K. (2004): Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Tübingen
- Neufeld, G. (1978): On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning. In: Canadian Modern Language Review, S. 163–194
- Oskarsson, M. (1978): Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning. Council of Europe modern languages project. Hemel Hempsted
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg
- Quetz, J./Solmecke, G. (Hrsg.) (2004): Brücken schlagen. Berlin
- Quetz, J./Handt, G. v.d. (Hrsg.) (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld
- Quetz, J. (1996): Was trägt der Englischunterricht zur politischen Bildung bei? In: Nonnenmacher, F. (Hrsg.). Das Ganze sehen. Schwalbach/Ts., S. 171–181
- Quetz, J. (1999): Welche linguistischen, didaktischen, administrativen und ökonomischen Normen muss ein Lehrwerk erfüllen, bevor es selbst Normen setzen kann? In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 3–30
- Quetz, J. (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, S. 464–470
- Quetz, J./Bolton, S./Lauerbach, G. (1980): Fremdsprachen für Erwachsene. Berlin
- Rüschoff, B./Wolff, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Ismaning
- Schiffler, L. (1989): Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Frankfurt a.M.
- Schmenk, B. (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 57–87
- Schneider, G. (1999): Wozu ein Sprachenportfolio? www.unifr.ch/ids/portfolio (Stand: 24.4.2006)
- Schröder, K. (Hrsg.) (1980): Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum, Bd. 1, 1500 – 1700. Augsburg
- Schwerdtfeger, I.-C. (2002): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. München u. a.
- Solmecke, G. (1985): Methodische Trends und ihre Rezeption in der Erwachsenenbildung. In: Englisch-Amerikanische Studien, H. 2, S. 248–257

- Solmecke, G. (2005): Warum der *pattern drill* tot ist und sich trotzdem bester Gesundheit erfreut – und welche Lehren man daraus ziehen kann. In: Burwitz-Melzer, E./Solmecke, G. (Hrsg.): Niemals zu früh und selten zu spät. Berlin, S. 205–213
- Vielau, A. (1976): Audiolinguales oder bewußtes Lernen? In: Kramer, J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Stuttgart, S. 180–201
- Vielau, A. (2001): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen. Hannover
- Vielau, A./Quetz, H. (Hrsg.) (1985): Themenheft „Englischunterricht in der Erwachsenenbildung“, Englisch-Amerikanische Studien, H. 2
- Wendt, M. (2002): Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 1–62
- Westphal, G. (1989): The Critical Age, Individual Differences and Grammar Rules in Adult Language Acquisition. In: Canadian Modern Language Review, S. 83–102
- Wilkins, D. A. (1976): Notional Syllabuses. London
- Wode, H. (1978): Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbewertung im Lichte des natürlichen L2-Erwerb. In: Linguistik und Didaktik, H. 34/35, S. 233–245
- Wode, H. (1993): Einführung in die Psycholinguistik. 2. Aufl. Ismaning
- Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen, H. 5, S. 610–625