



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

*Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Kontext
verschiedener Lernkulturen und Sprachen*

David Newby



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Vermittlung zwischen Theorie und Praxis

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) wurde 1994 auf Initiative Österreichs und der Niederlande mit der Unterstützung Frankreichs von 8 Staaten als ein Erweitertes Teilabkommen des Europarates gegründet.

Dieses Zentrum sollte zu einem Ort der Begegnung und der Forschung werden, um den speziellen Aufgaben und Anforderungen in den kommenden Jahren zu entsprechen, die eine entscheidende Rolle im europäischen Integrationsprozess spielen.

Zurzeit gehören dem Teilabkommen 33 Mitgliedsstaaten¹ an. Nach der erfolgreich absolvierten Probezeit (1995-1998) hat das Ministerkomitee in seiner Resolution (98) 11 die Fortsetzung der Aktivitäten des Zentrums beschlossen.

Als Ort der Begegnung für Entscheidungsträger in der Sprachpolitik, für Experten auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik, für Lehrerausbilder, Lehrbuchautoren und andere Schlüsselkräfte im Bereich der Fremdsprachen ist es die Aufgabe des EFSZ – durch die Organisation von Seminaren, Kolloquien, Forschungs- und Entwicklungsprojekten und anderen Expertentreffen – eine Diskussionsplattform zu bieten.

Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Kontext verschiedener Lernkulturen und Sprachen erscheint im Rahmen des ersten Vierjahresprogrammes des EFSZ (2000-2003).

Hauptaufgabe des Zentrums ist es, Sprachpolitik in die Praxis umzusetzen und Innovationen auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu fördern. Die Publikationen sind die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsprojektteams, die sich während der Seminare in Graz gebildet hatten.

Diese Publikationsreihe zeigt den persönlichen Einsatz und die aktive Mitarbeit all derer, die in den Projekten mitgewirkt haben, insbesondere der ProjektgruppenleiterInnen und KoordinatorInnen.

¹ Die 33 Mitgliedsstaaten des Erweiterten Teilabkommens des EFSZ sind: Albanien, Andorra, Armenien, Österreich, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, die Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, die ehemalige jugoslawische Teilrepublik Mazedonien und das Vereinigte Königreich.

**Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor dem
Hintergrund verschiedener Lernkulturen und Sprachen**

David Newby

Isabel Landsiedler

Ursula Stachl-Peier

European Centre for Modern Languages, Graz

Council of Europe Publishing

Alle Rechte vorbehalten. Ohne die schriftliche Erlaubnis des Herausgebers – Council of Europe Publishing – Europarat – F-67075 Strasbourg cedex, Frankreich, E-Mail: publishing@coe.int – darf kein Teil dieses Werkes in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme (CD-Rom, Internet usw.) verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Meinungen sind nicht Teil der Politik irgendeiner Regierung, des Ministerkomitees oder des Generalsekretärs des Europarates.

Deckblatt: Gross Werbeagentur Graz
Layout: Stenner+Kordik

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 3-85031-040-X
© Europarat, Dezember 2003

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung <i>David Newby</i>	7
1. Teil: Beiträge der ProjektkoordinatorInnen und Gastvortragenden	
Die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis <i>David Newby</i>	13
‘Expert beyond experience’: Bemerkungen zum angemessenen Einsatz von Theorie in der Praxis <i>H.G. Widdowson</i>	23
Das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Sprachen und deren Erlernung <i>Peter Bierbaumer</i>	33
Verknüpfung von Theorie und Praxis aus der Lehrendenperspektive <i>Christien Van Gool</i>	45
Fremdsprachenunterricht in Lettland: Neue Herausforderungen und mögliche Antworten <i>Indra Odina</i>	53
Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis im slowakischen Kontext <i>Maria Kostelnikova</i>	61
2. Teil: Ergebnisse der Vorstudie zum Fremdsprachenlernen und -lehren	
Fragebogen übers Fremdsprachenlehren	75
Fragebogen übers Fremdsprachenlernen	81
Fremdsprachenlernen und -lehren in Österreich <i>Isabel Landsiedler</i>	89
Fremdsprachenlernen und -lehren in Deutschland <i>Brigitte Jostes</i>	105
Fremdsprachenlernen und -lehren in Lettland <i>Aina Kackere</i>	111
Fremdsprachenlernen und -lehren in Finnland <i>Annikki Koskensalo</i>	115

	Fremdsprachenlernen und -lehren in der Slowakei <i>Gabriela Lojová</i>	123
	Fremdsprachenlernen und -lehren in Bulgarien <i>Antonia Radkova</i>	131
	Fremdsprachenlernen und -lehren in Norwegen <i>Renée Waara</i>	141
	Fremdsprachenlernen und -lehren in Malta <i>Marjes Zammit, Charles Mifsud</i>	147
3. Teil:	Projekte und Forschung	
	Self-Access-Sprachkursangebot für Erwachsene: Ein neues Modell des Sprachenlernens in Österreich <i>Elisabeth Allgäuer-Hackl, Austria</i>	161
	Erfahrungsberichte zur Entwicklung pädagogischer Professionalität <i>Nida Burneikaite, Lithuania</i>	169
	Sprachkurse auf CD-Rom – alter Wein in neuen Schläuchen <i>Martin Kaltenbacher, Austria</i>	177
	Innovation im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel der im Rahmen der Aktion Europasiegel für innovative Sprachen- projekte in Österreich von 1998 bis 2000 eingereichten Projekte <i>Bernhard Kettemann, Austria</i>	183
	Johnsons Modell zum Grammatiklernen in der Fremdsprache und seine Anwendung in slowakischen Sekundarschulen <i>Gabriela Lojová, Slovakia</i>	191
	Projekt: „Interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Fachdidaktik Anglistik“ <i>Barbara Mehlmauer-Larcher, Austria</i>	197
	Fachsprachenunterricht Französisch: Maßkleidung oder Konfektionsware <i>Christine Noe, Austria</i>	205
	Zwei Lehrerfortbildungsprojekte zu Spanisch als Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache <i>Fernando Trujillo Sáez, Spain</i>	213

Vorwort

Am ersten Abend unseres Workshops hatten wir uns in einem Hotel versammelt, um gemeinsam einen „Multikulti“-Abend zu feiern. Die TeilnehmerInnen hatten kleine Kostproben, Speisen und Getränke aus ihrer Heimat sowie andere Beispiele für ihre Kultur mitgebracht und wir freuten uns alle auf einen entspannten, lustigen Abend, der uns die Möglichkeit geben würde, die große Vielfalt an Kulturen, die beim Workshop vertreten waren, zu feiern.

Doch als wir den Speisesaal des Hotels betraten, erfuhren wir plötzlich von den furchtbaren Ereignissen, die sich ein paar Stunden vorher in den Vereinigten Staaten von Amerika ereignet hatten, und die nicht nur Amerika, sondern, wie sich inzwischen herausgestellt hat, die ganze Welt erschüttern würden. Es war der 11. September 2001.

Diese Publikation ist allen Opfern von Hass, Grausamkeit und Gewalt gewidmet, die im Namen von Kultur verübt wurde.

David Newby

Graz, 11. September 2001: Auf dem Programm stand ein bunter multikultureller Abend. Aber dann erreichten die Bilder aus New York, die über die Fernsehsender in alle Welt gingen, als telefonisch übermittelte Berichte aus allen Ländern Europas den Workshop in Graz. Nicht nur das geplante Multikulti-Feiern an diesem Abend schien absurd, eine ganze Woche von morgens bis abends Fachsimpeln mit fremden Menschen über das Fremdsprachenlehren und -lernen stand vor uns, in dieser Zeit Übernachtungen in einem Kloster mit bewusst spärlicher medialer Ausstattung, während rundherum allem Anschein nach die Welt zusammenbrach: Der Mehrzahl der Teilnehmer ging es wohl wie mir, ein Gefühl von Absurdität und Irrealität vermengte sich in dieser Situation mit dem Bedürfnis, zuhause zu sein.

Es sind dann doch alle geblieben. Und in dem Maße, in dem in den darauf folgenden Tagen in den Zeitungen die Rede vom *clash of civilisations* zunahm, nahm das Gefühl der Absurdität ab. Es war die konkrete Erfahrung des Zusammentreffens von Menschen mit ganz verschiedenen Hintergründen und Kontexten, die in dieser Situation genau die richtige und zugleich banale Erfahrung war, dass es nämlich überhaupt keine Kulturen ohne Menschen gibt; mögen sich die Medien auch noch so bemühen, Kulturen wie Gegenstände zu verhandeln. Kulturen sind Gewohnheiten und Gewissheiten von Menschen, und mit diesen kann man ja sprechen, auch wenn es ein „Fremdsprechen“ ist: Das lässt sich lehren und lernen – auch so, dass der notwendige Rest des Nicht-Verstehens Beachtung findet.

Brigitte Jostes

Einleitung: Kurzer Überblick über das Projekt

David Newby

In der vorliegenden Publikation werden die Ergebnisse von Projekt 1.2.4 zusammengefasst. Dieses Projekt war Teil des 1. Vierjahresprogramms des Europäischen Fremdsprachenzentrums und wurde gemeinsam mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum durchgeführt.

Titel: Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages/Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor dem Hintergrund verschiedener Lernkulturen und Sprachen

KoordinatorInnen: David Newby (Österreich), Maria Kostelnikova (Slowakei), Indra Odina (Lettland), Isabel Landsiedler (Österreich), Christien van Gool (Niederlande)

Gastvorträge beim Workshop: Peter Bierbaumer (Graz), Barbara Seidlhofer (Wien), Henry Widdowson (Wien)

TeilnehmerInnen: FachdidaktikerInnen, angewandte LinguistInnen, in der LehrerInnen-aus- und -weiterbildung tätige Personen aus den Mitgliedsstaaten des EFSZ; weitere acht TeilnehmerInnen aus Österreich

Mitveranstalter: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Das Projekt war ein Beitrag Österreichs zum Jahr der Sprachen 2001.

Projektziele

In den letzten Jahren wurde von FachdidaktikerInnen und angewandten LinguistInnen eine Vielzahl von didaktischen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die sich an unterschiedlichsten theoretischen Auffassungen und Beschreibungsmodellen, verschiedenen Theorien zum Zweitspracherwerb und Forschungsrichtungen sowie an unterschiedlichen Annahmen zur Rolle der Lehrenden im Sprachlernprozess und somit zur Didaktik orientieren. Die Haltung vieler Lehrender zur Theorie könnte man als eine Art Hassliebe bezeichnen. Einerseits hat sich der Fremdsprachenunterricht in Europa in den letzten Jahren eben durch diese neuen theoretischen Ansätze enorm weiter entwickelt, andererseits aber sind viele Lehrende durch die Unzahl an Theorien, mit denen sie sich heute konfrontiert sehen, verunsichert.

Ziel dieses Projekts war, die Schnittstelle zwischen didaktischen Theorien und schulischer Praxis genauer zu untersuchen und Maßnahmen herauszuarbeiten, die im Bereich Fremdsprachenlernen den Theorie-Praxis-Austausch fördern könnten. Der Schwerpunkt des Projekts lag auf folgenden Themen:

1. Der Zusammenhang zwischen Lernkultur und Sprachunterricht: Inwieweit ist ein gegenseitiger Austausch zwischen verschiedenen Lernkulturen möglich? Inwieweit müssen Lern- und didaktische Theorien an spezielle Lernkulturen und -umgebungen angepasst werden?
2. Forderung nach sprachspezifischen didaktischen Ansätzen: Brauchen unterschiedliche Sprachen eine unterschiedliche Didaktik?
3. Schnittstelle Theorie-Praxis: Welche Maßnahmen sind nötig, um eine verbesserte Einbindung von theoretischen Erkenntnissen in der Praxis zu gewährleisten? Leben die Wissenschaftler und Sprachlehrforscher in einem Elfenbeinturm? Warum stehen viele Lehrende jeglicher Theorie ablehnend gegenüber? Gibt es von den zuständigen Institutionen (Unterrichtsministerien etc.) ausreichend Unterstützung für innovative Ansätze in der Lehre?

Projektabschnitte

Dieses Projekt umfasste folgende drei Abschnitte:

1. Abschnitt: Vorstudie zum Fremdsprachenlehren und -lernen, November 2000 bis August 2001

Von Isabel Landsiedler und David Newby wurden zwei umfangreiche Fragebögen ausgearbeitet, mit denen ein schnappschussartiger Überblick über die in den Sekundarschulen derzeit praktizierten Lehr- und Lernmethoden gewonnen werden sollte. Eine Pilotversion der Fragebögen wurde im Herbst 2000 an österreichischen Schulen verteilt. Die Fragebögen wurden danach revidiert und den Workshop-teilnehmerInnen zur Verfügung gestellt.

Der Lernendenfragebogen wurde von über 800 Studierenden beantwortet, die an Universitäten oder anderen Hochschuleinrichtungen studierten und erst kurz davor ihre Sekundarschulbildung abgeschlossen hatten. Neben verschiedenen Aspekten ihres schulischen Sprachunterrichts wurden die Studierenden auch gebeten, ihre Sprachkompetenz zu bewerten. Der LehrerInnenfragebogen enthielt nicht nur Fragen zu den bevorzugten didaktischen Modellen, sondern wollte auch die Grundhaltung der Lehrenden zu Theorie allgemein erkunden. Fast 300 Lehrende nahmen an der Umfrage teil.

Vor dem Workshop erging eine gekürzte Version dieser Fragebögen an alle TeilnehmerInnen mit der Bitte, eine ähnliche Studie auch in ihren Ländern durchzuführen. Die Resultate dieser Untersuchungen erwiesen sich als wertvolle

Grundlage für die Diskussionen beim Workshop. Die Fragebögen, eine Beschreibung der Ziele und Durchführung der österreichischen Studie von Isabel Landsiedler sowie Details zu weiteren acht von WorkshopteilnehmerInnen realisierten Umfragen sind in Teil 2 dieser Publikation zu finden.

2. Abschnitt: Workshop, 11. bis 15. September 2001, EFSZ Graz

Die wichtigste Veranstaltung war der Workshop in Graz, bei dem es vor allem um die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis sowie die Rolle unterschiedlicher Lernkulturen beim Sprachenlernen ging. Das Ziel war, Methoden zu erarbeiten, die eine verbesserte Einbindung theoretischer Ansätze in die Unterrichtspraxis ermöglichen und somit zu einer gesteigerten Effizienz von Sprachenlernen und -lehren beitragen könnten. Im Zentrum der Diskussionen standen die Ergebnisse der Umfragen. Folgender Zeitplan wurde vereinbart:

1. Tag: Wie erfolgreich ist Sprachenlehren und -lernen? Wie beurteilen die Lernenden ihren Fremdsprachenunterricht?
2. Tag: Theorie und Sprachenlernen. Welche theoretischen Modelle liegen dem modernen Sprachunterricht zu Grunde und welchen Einfluss haben sie auf die Unterrichtspraxis?
3. Tag: Sprachen und Sprachenlernen; die Rolle unterschiedlicher Lernkulturen. Werden für unterschiedliche Sprachen unterschiedliche didaktische Ansätze verwendet? Wird Fremdsprache in den verschiedenen Ländern unterschiedlich unterrichtet? Wenn ja, auf welcher Basis gründen diese Unterschiede?
4. Tag: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Wie stehen Lehrende zur Theorie? Wie kann der Austausch Theorie-Praxis verbessert werden?
5. Tag: Zusammenfassung und Empfehlungen

(Der genaue Zeitplan findet sich auf der nächsten Seite.)

3. Abschnitt: Publikation des Workshop-Berichts

Der Bericht fasst die Ergebnisse und Schlussfolgerungen des Projekts zusammen. Er ist in die folgenden drei Teile gegliedert:

- Teil 1: Plenarvorträge
- Teil 2: Ergebnisse der Vorstudien
- Teil 3: Forschungsberichte und andere von den TeilnehmerInnen beim Workshop vorgestellte Initiativen zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Austauschs.

***Teil 1:
Beiträge der ProjektkoordinatorInnen
und Gastvortragenden***

Die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

David Newby

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren sind im Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren weit reichende Veränderungen zu beobachten, die zu einem wahren Paradigmenwechsel geführt haben. Verantwortlich dafür sind eine Reihe neuer theoretischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht, die sich einerseits auf die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens auswirken, andererseits auch zu einer Ausweitung des Begriffs Lehre geführt haben, sodass Unterricht heute nicht mehr auf das Lernen im Klassenzimmer beschränkt ist, sondern auch das außerschulische Lernen mit einschließt. Dazu kommt noch, dass auch den Lernenden eine zunehmend aktive Rolle im Lernprozess zugestanden wird, was wiederum von den Lehrenden eine Neudefinition ihrer Rolle verlangt. Als für den Paradigmenwandel wesentliche Faktoren hervorzuheben sind:

- a. durch neue Schwerpunktsetzungen im Bildungsbereich, wie sie z.B. die Forderung nach vermehrter Unterstützung von autonomem Lernen und kulturellem Bewusstsein darstellt, eine Erweiterung der im Sprachunterricht angestrebten Ziele;
- b. eine breiter angelegte theoretische Basis, die nicht nur auf Forschung im Bereich der angewandten Linguistik aufbaut, sondern auch auf Erkenntnissen der kognitiven Linguistik;
- c. die Internationalisierung und Globalisierung des Bildungsbereichs in Folge der weit reichenden politischen Veränderungen in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts;
- d. die Vielzahl neuer Möglichkeiten, die sich durch Neuerungen im Bereich der Kommunikationstechnik, und hier vor allem durch das Internet, ergeben;
- e. eine allgemeine Neuorientierung in der Didaktik, in der nicht mehr die Lehrenden und das Lehren bzw. Unterweisen im Vordergrund stehen, sondern die Lernenden, Lernprozesse und -strategien.

Obwohl das EFSZ noch eine relativ junge Institution ist, spiegelt sich dieser Paradigmenwechsel auch in der Arbeit des Zentrums und in den von ihm betreuten Aktivitäten wider. Was die Arbeit am EFSZ besonders interessant macht, ist, dass durch die besondere Stellung des Zentrums als internationale Institution diese Veränderungen aus dem Blickwinkel von 33 Mitgliedsstaaten (zum 1.1.2003) beobachtet werden können, die jeweils ihre eigenen Lehr- und Lernkulturen aufweisen.

Diese Vielfalt erwies sich auch als der ideale Ausgangspunkt und Rahmen für das Projekt 1.2.4, bei dem einerseits untersucht werden sollte, welche theoretischen Grundlagen in den verschiedenen Bildungskulturen bevorzugt zur Anwendung kommen, wo andererseits aber auch die tatsächliche Unterrichtspraxis in den verschiedenen Ländern näher beleuchtet wurde.

2 Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis ist komplex und wird von einer Reihe von Faktoren bestimmt. Die Vorstellung, dass Theoretiker bloß plausible Sprach-, Lern- und Didaktikmodelle entwerfen müssen, damit diese dann auch im Unterricht umgesetzt werden, ist nicht nur simplistisch, sie ist auch unrealistisch. Bevor wir uns ansehen, wie theoretische Erkenntnisse zur Förderung des Sprachenlernens eingesetzt werden könnten, müssen einige für die Schnittstelle Theorie-Praxis wesentliche Parameter genauer untersucht werden. Erst wenn die Rolle jedes einzelnen dieser Parameter und auch die möglichen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Kategorien geklärt sind, ist die Erarbeitung von Maßnahmen zu einer verbesserten Integration theoretischer Erkenntnisse im Unterricht möglich (s. Abb. 1).

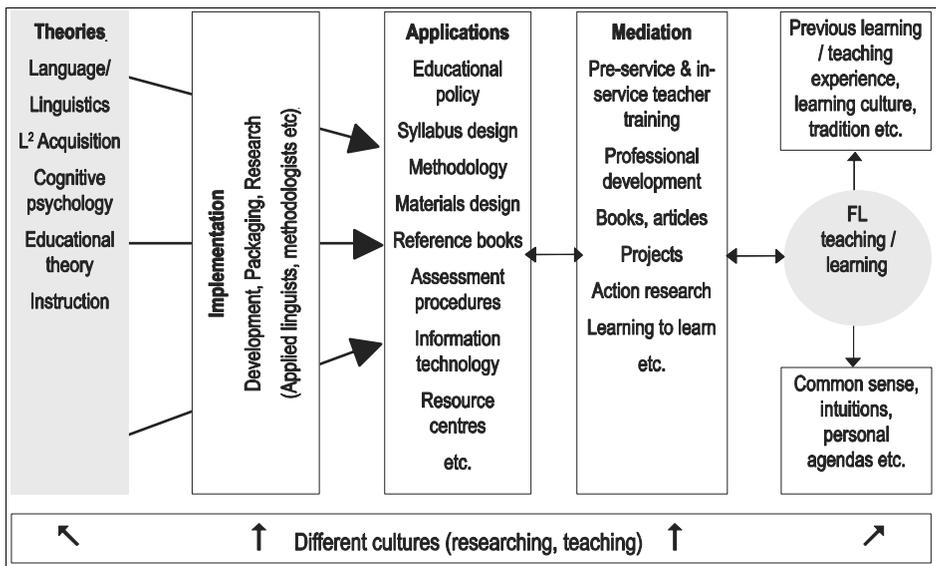


Abb. 1: Schnittstelle Theorie und Praxis in der Fremdsprachendidaktik

2.1 Theorien

Im Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren sind folgende drei theoretische Richtungen von besonderer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht:

- Deskriptive Linguistik
- Lerntheorien
- Didaktische Theorien

In einer vollkommenen Welt würden alle drei Richtungen harmonisch neben- und miteinander existieren. In den letzten Jahrzehnten war jedoch ein ständiger Wechsel zu beobachten, wobei das theoretische Pendel einmal zur einen Theoriemeinung schwang, dann wieder zur anderen, je nachdem, welcher Bereich von den ForscherInnen gerade als besonders fruchtbar erachtet wurde.

So genossen in den 1970er Jahren *deskriptive Ansätze* eine kurze Blütezeit. Diese gingen von einer Konzeptualisierung von Sprache als fertigungsorientierter Handlung aus, wobei insbesondere der Zusammenhang zwischen Bedeutung und Sprachverwendung untersucht wurde. Das Ziel des Sprachunterrichts war dementsprechend nicht mehr der Erwerb von Wissen, sondern der Erwerb von Fertigkeiten, woraus sich wiederum die Forderung nach lernerzentrierten didaktischen Ansätzen ableitete, wobei die Simulation authentischer Sprachprozesse als wesentliche Voraussetzung und Bedingung für den Lernerfolg galt. Dieser so genannte *kommunikative Ansatz* führte zu einer wahren Revolution im Unterricht und nimmt nach wie vor in der europäischen Bildungslandschaft eine Schlüsselstelle ein.

In den 1980er und 90er Jahren, die man auch als *postkommunikative Periode* bezeichnen könnte, verlagerte sich der Schwerpunkt in Sprachforschung und Didaktik weg von der Sprachdeskription in Richtung Beschreibung der Lernprozesse. Theoretisch bereichert wurde die Diskussion durch Anleihen von anderen Disziplinen: Einige, vor allem sprachwissenschaftlich orientierte Ansätze, konzentrierten sich auf die dem Zweitspracherwerb zugrunde liegenden Lernprozesse, nahmen aber oft einen ursprünglich für den Erstspracherwerb entwickelten theoretischen Rahmen als Ausgangspunkt (z.B. Ellis 1997; Lighbown & Spada 1993). Andere Forschungskonzepte, und hier insbesondere jene, die sich auf die Erkenntnisse der *kognitiven Psychologie* stützten, gingen davon aus, dass der Spracherwerb nur einen von vielen Lern- und Entwicklungsprozessen darstellt, der im Rahmen eines allgemeinen kognitionstheoretischen Modells zu untersuchen sei.

Zusätzlich zu diesen Forschungsrichtungen kamen noch *allgemeinere Bildungs- und Lerntheorien*, wie der soziale Konstruktivismus oder die humanistische Philosophie (s. Williams und Burden 1997). Durch diese breitere konzeptionelle Basis wurde das Forschungsinteresse vermehrt auch auf die Faktoren gelenkt, die sich auf das Lernen im schulischen Umfeld allgemein und nicht nur auf den Fremdspracherwerb auswirken. Als Beispiele seien hier nur humanistische Ansätze und die Lernerautonomie genannt.

Ein wichtiges Resultat dieser allgemeineren Konzeption des Sprachenlernens ist, dass der von den Lernenden selbst geleistete Beitrag zum Spracherwerb nunmehr als wesentlicher lerntheoretischer Parameter anerkannt wird. Lerntheorien konzentrieren sich folglich nicht mehr allein auf die das Lernen steuernden unbewussten kognitiven Prozesse, sondern vor allem auch auf Strategien, die von den Lernenden zur Optimierung ihrer Lernfortschritte angewandt werden können.

Diese neue Sichtweise stützt sich im Wesentlichen auf die drei in Abb. 2 dargestellten theoretischen Forschungsbereiche.

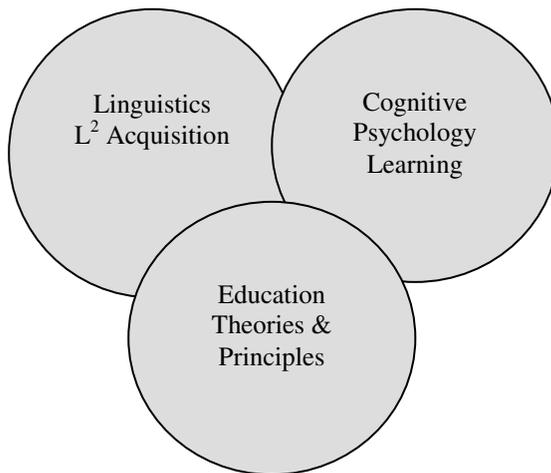


Abb. 2: Nachbar- und Hilfswissenschaften

Aufgrund dieser unterschiedlichen theoretischen Einflüsse findet man kaum mehr Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, die nur einem didaktischen Modell (Grammatik-Übersetzungsmethode, audiolinguale Methode, kommunikativer Ansatz etc.) verpflichtet sind. Wenig Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht im Schulbereich hatten auch die in den 1980er Jahren viel diskutierten und oft mit dem Label „Designermethoden“ (s. Brown 2002) versehenen Ansätze, wie Suggestopädie oder Total Physical Response. Die „natürliche Methode“, die von Stephen Krashen in den 1980er Jahren entwickelt wurde und die primär auf Erkenntnissen aus der Erstspracherwerbsforschung beruht, fand zwar anfangs viele begeisterte Befürworter, wird aber heute, bloß zwei Jahrzehnte später, in der Didaktik bereits wieder als zu restriktiv, dogmatisch und theoretisch fragwürdig kritisiert. Dafür haben sich andere Ansätze, wie Skehans „kognitiver Ansatz“ (1998), die Lern- und Lehrtheorien zu vereinen suchen und sich auf eine umfassendere und plausiblere Lernkonzeption stützen, als fruchtbare Basis für die Fremdsprachenforschung erwiesen. Leider haben bisher diese theoretischen Erkenntnisse noch zu wenig Eingang in die didaktische Praxis gefunden.

Angesichts einer solchen Vielzahl von Theorien und oft gegensätzlicher Lehrmeinungen ist es nicht überraschend, dass die Grundlage für moderne Unterrichtsmethoden oft weniger

die von Richards (2002: 24ff) als „theoretisch-philosophische Konzeptionen“ (theory-philosophy conceptions) oder „wissenschaftlich-forschungsgeleitete Konzeptionen“ (science-research conceptions) bezeichneten Ansätze darstellen, sondern Ansätze, die er unter dem Namen „wertorientierte Konzeptionen“ (value-based conceptions) und „kunsthandwerklich orientierte Konzeptionen“ (art-craft conceptions) zusammenfasst. Die Folge ist, dass sich der Fremdsprachenunterricht oft auf eine eklektische Auswahl von unterschiedlichsten Prinzipien stützt. Die Gefahr dabei ist, dass dieser „prinzipiengeleitete Eklektizismus“, wie ihn Widdowson nennt, zu einem Methodengewirr führt, bei dem jegliche Methode erlaubt ist, unter Berufung auf die Tatsache, dass, egal welche Unterrichtsmethoden angewandt werden, es schon irgendeine Theorie geben wird, die diese Methode unterstützt. Wenn Lehrende jedoch ein didaktisches Modell entwickeln sollen, das nicht nur in sich kohärent ist, sondern sich auch auf theoretisch fundierte Prinzipien gründet, so ist wichtig, dass die Lehrenden zumindest die Prinzipien, die sich aus dem Modell zugrunde liegenden theoretischen Ansätzen ergeben, verstehen, denn nur so können sie auch ihr Wissen in Bezug auf Sprache, Lernen und Lehren erweitern und zu ihrem didaktischen Repertoire neue Vermittlungsstrategien hinzufügen.

2.2 Praktische Anwendung

Unter praktischer Anwendung verstehe ich jene Maßnahmen, die zur Umsetzung theoretischer Erkenntnisse oder Forschungsergebnisse im Unterricht beitragen können. Dies wären etwa Lehrbücher für den schulischen Fremdsprachenunterricht, bei denen die theoretische Grundlage (z.B. der kommunikative Ansatz) klar herausgearbeitet wurde und somit für alle ersichtlich ist, oder Bewertungsverfahren, die sich auf Instrumente wie das Portfolio stützen und somit eindeutig signalisieren, dass sie auf dem Prinzip der Lernerautonomie aufbauen. Als besonders einflussreich hat sich in den letzten Jahren die Arbeit der Abteilung Sprachpolitik des Europarats erwiesen, die mit Publikationen wie dem *Threshold Level* (bzw. Kontaktschwelle Deutsch) und in jüngerer Zeit mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* bahnbrechende Pionierleistungen vollbrachte.

Auch wenn für viele Lehrende der theoretische Unterbau der von ihnen gewählten Lern- und Lehrmethoden immer im Verborgenen bleibt, ähnlich wie ein unterirdischer Strom oder der untere Teil eines Eisbergs, so sind sie dennoch spätestens bei der praktischen Umsetzung des von ihnen bevorzugten theoretischen Ansatzes mit seinen positiven oder negativen Auswirkungen konfrontiert. Persönlich finde ich diese einseitige Konzentration auf die sichtbare Ebene riskant. Wenn Lehrende nichts über die theoretischen Grundlagen erfahren, sind sie auch nicht in der Lage, neue theoretische Strömungen kritisch zu bewerten, und laufen somit Gefahr, dogmatischen Lehrmeinungen zum Opfer zu fallen.

2.3 Vermittlung

Vermittlung wird hier als Bezeichnung für den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis verwendet, wobei jene Maßnahmen gemeint sind, mit denen Fremdsprachen-

lehrerInnen zur Beschäftigung mit Theorie und ihren praktischen Umsetzungsmöglichkeiten angeregt und didaktische Modelle gefördert werden können, die auf theoretisch fundierten Prinzipien aufbauen. Diese Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ist eine der Hauptaufgaben der Lehrendenaus- und -weiterbildung; sie stellt auch einen Kernbereich bei der Arbeit des EFSZ dar, das sich vor allem um Innovation im Fremdsprachenunterricht bemüht. So überrascht es dann auch nicht, dass der Großteil der TeilnehmerInnen an EFSZ-Workshops und Projekten als Lehrerausbildner, Praxislehrer- und betreuer, Bildungsberater etc. tätig ist.

Als VermittlerInnen haben wir eine doppelte Verantwortung: Einerseits sind wir für die Auswahl der zu vermittelnden Theorien zuständig und andererseits sollen wir auch den Studierenden zeigen, wie die theoretischen Erkenntnisse im Unterricht umgesetzt werden können.

2.4 Fremdsprachenlehren und -lernen

Zwischen Theorie und Praxis besteht natürlich kein direkter Zusammenhang. Die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis könnte vielmehr als ein Filter beschrieben werden, der jene theoretischen Grundlagen und Elemente, die sich für eine praktische Anwendung eignen, durchlässt und nach entsprechender Modifikation in Lehr- und Lernverfahren, Unterrichtsmaterialien und Aktivitäten umsetzt. Der Doppelpfeil in Abb. 1 zeigt, dass der Informationsfluss nicht nur in eine Richtung gehen muss und dass die Praxis durchaus auch die Theoriebildung beeinflussen kann: Lehrende sind nicht nur Konsumenten von theoretischen Erkenntnissen. Im Gegenteil, als letztes Glied in der Kette tragen sie die Verantwortung für die praktische Umsetzung von Theorie. Ihnen kommt auch beim Ausfiltern von Theorien eine Schlüsselrolle zu. Einige Aspekte dieser Rolle als Filter sind durchaus positiv und produktiv: Die Lehrenden holen u.U. die Theoretiker aus den luftigen Höhen ihres Elfenbeinturms zurück auf den Boden der unterrichtspraktischen Realität, indem sie Theorien so abwandeln, dass sie umsetzbar werden. Oder sie erinnern an die unvermeidlichen praktischen Hindernisse und institutionellen Zwänge, die der Schaffung der vollkommenen Welt, die eine Grundannahme bei der Arbeit der Theoretiker darstellt, zuwider laufen. Es gibt aber auch negative Aspekte. So werden sich manche Lehrende Veränderungen widersetzen oder sich überhaupt weigern, sich auf eine Diskussion einzulassen. In diesem Zusammenhang sind auch die persönlichen Ziele sowohl der Lehrenden wie auch der Lernenden ein wichtiger Faktor. Die Anziehungskraft herkömmlicher Strukturen mag sich als so stark erweisen, dass sie den Wunsch nach innovativen Methoden und effizienterem Lernen überdeckt.

Daher scheint wesentlich, dass sowohl Studierende als auch erfahrene Lehrende ständig dazu ermutigt werden – und dass ihnen auch durch Weiterbildungsmaßnahmen die Gelegenheit gegeben wird – mit in der Forschung und Bildungsvermittlung tätigen Personen in den Dialog zu treten.

2.5 Unterschiedliche Kulturen

Vorher erwähnte ich die weit gehende Internationalisierung von Theorien und Unterrichtsmethoden, die in Europa in den letzten Jahren stattgefunden hat. So verwischen sich z. B. die länderspezifischen Unterschiede, die noch vor einigen Jahren bei Schulbüchern zu beobachten waren, zunehmend (s. Beispiele in Fenner, Newby 2000). Zweifellos ist dies auch auf die Arbeit des Europarats zurückzuführen, vor allem im Bereich Lehrplanentwicklung. Ein weiterer Einflussfaktor sind die größere Mobilität und auch die engeren Kontakte zwischen Lehreraus- und -fortbildnern in verschiedenen Ländern. Während das Bildungs- und Prüfungswesen in seiner Struktur weiterhin länderspezifische Merkmale zeigt, werden Lehrbücher, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden in allen Ländern Europas einander zunehmend ähnlicher.

Trotz dieser Entwicklung ist es wichtig, dass auf örtliche Gegebenheiten Rücksicht genommen wird, wenn bestimmte Ansätze und Methoden gefördert werden sollen. Das betrifft alle Ebenen unseres Schnittstellenmodells: nicht alle Lern- und Lehrmodelle werden in allen Ländern gleichermaßen akzeptiert werden. Auch die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in Lehrbüchern, Lehrplänen und Materialien wird überall etwas anders aussehen. Die Vermittlung theoretischer Inhalte an pädagogischen Instituten wird ebenfalls auf jeweils anderen Überlegungen basieren und an lokale Bedingungen angepasst werden müssen. Und schließlich agieren auch LehrerInnen und Lernenden innerhalb des von ihrer eigenen Kultur vorgegebenen Rahmens.

Das heißt, wenn man Überlegungen anstellt, wie die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis in verschiedenen Ländern gestaltet werden kann, wie dies bei unserem Workshop geschah, werden die Diskussionen und Empfehlungen immer sowohl vom Wunsch nach Gemeinsamkeit wie auch von der Notwendigkeit einer Methodenvielfalt geleitet sein.

3 Das Schnittstellenmodell beim Workshop

Der in Abb. 1 dargestellte Austausch zwischen Theorie und Praxis bestimmte auch den Aufbau und die Durchführung unseres Workshops. Mit der Vorstudie, den Diskussionen während des Workshops und der vorliegenden Publikation sollten jeweils alle drei Bereiche unseres Themas beleuchtet werden, von den möglichen Anwendungen verschiedener theoretischer Ansätze über die Bewertung der tatsächlichen Umsetzung der einzelnen Theorien im Unterricht durch Lernende und Lehrende bis hin zu Beispielen, wie in der Lehreraus- und -weiterbildung versucht wird, theoretisches Wissen zu vermitteln.

Die Resultate der Vorstudie erlauben interessante Einblicke in den Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichen Kulturen. Details zu den von acht Workshop-teilnehmerInnen in ihren Ländern durchgeführten Befragungen sind in Teil 2 dieser

Publikation nachzulesen. Im Teil 3 finden sich eine Reihe von Projekt- und Forschungsberichten, die mögliche Wege zur Vermittlung von Theorie beschreiben.

4 Schlussfolgerungen

Die Beiträge im ersten Teil dieser Publikation lassen erahnen, wie komplex und zeitweise auch frustrierend sich der Austausch zwischen Theorie und Praxis gestaltet.

Zumindest teilweise wird dieser erste Eindruck auch durch die Ergebnisse der Vorstudie bestätigt. In vielen Ländern Europas gibt die Mehrheit der Lehrenden zwar an, dass sie sich dem kommunikativen Ansatz verschrieben haben, bei einer genaueren Untersuchung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens stellt sich jedoch bald heraus, dass von den viel zitierten kommunikativen Methoden im Klassenzimmer selbst wenig zu merken ist. Eine häufige Kritik der Lernenden bei der Befragung war, dass Sprechübungen kaum forciert wurden. Gerade die mündliche Kompetenz sollte aber in einem kommunikativ orientierten Unterricht, der sich ja vor allem auf mündliche Übungen stützt, betont werden. Andererseits erfreuen sich Übungen wie das laute Vorlesen von Texten und Beantworten von Fragen zu einem Text noch immer großer Beliebtheit, auch wenn solche Lernaktivitäten von so manchem Verfechter des kommunikativen Ansatzes als nicht kommunikativ abgelehnt werden.

Im dritten Teil dieser Publikation finden sich Beiträge, in denen verschiedene Wege aufgezeigt werden, wie der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis bewerkstelligt und innovative Methoden umgesetzt werden können. Gerade dieser Bereich spielt eine zentrale Rolle, die weitaus mehr Aufmerksamkeit verdienen würde.

Jeweils nach Abschluss eines Themenkomplexes wurde von den TeilnehmerInnen ein Katalog von Kommentaren und Empfehlungen erarbeitet. Die wichtigsten Punkte sind im Folgenden zusammengefasst.

Kommentare und Empfehlungen der TeilnehmerInnen:

Theorie – Forschung und Entwicklung

- Weniger Dogmatismus bei Lehr- und Lerntheorien, die eher als Prinzipien denn als Regeln zu verstehen sein sollten.
- Bessere Einbindung von angewandten LinguistInnen und FachdidaktikerInnen bei der Erstellung relevanter theoretischer Modelle.
- Vermehrte Betonung problem- und lösungsorientierter Ansätze bei der Theoriebildung
- Theorie und Forschung sollten beim tatsächlichen Unterrichtsgeschehen ansetzen.

Anwendung

- Wesentlich ist eine methodologisch stringente Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis: Feststellung der Bedürfnisse der Lernenden – Formulierung der Ziele – Wahl der Methoden
- Prüfungen wirken sich auf den Unterricht negativ aus. Eine Neubewertung des Stellenwerts von Prüfungen ist daher unumgänglich.
- In vielen Kulturen wird die Unterrichtsgestaltung wesentlich von den verwendeten Lehrbüchern bestimmt. Deshalb ist wichtig, dass die zuständigen Behörden die Entwicklung von Schulbüchern fördern und lenken.

Vermittlung

- Engere Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis.
- Bei der Vermittlung theoretischer Kenntnisse muss dem Austausch zwischen Theorie und Praxis mehr Beachtung geschenkt werden.
- Weiteres Desideratum ist eine kritischere Auseinandersetzung mit und differenziertere Haltung gegenüber Theorien.
- Für Lehrende sollten Anreize geschaffen werden, sich mehr mit Theorie auseinander zu setzen, zum Beispiel im Rahmen von Handlungsforschungsprojekten.
- Mehr Beachtung verdienen auch Modelle, die zeigen, wie die Vermittlung erfolgen könnte. Nicht *welche* Theorien vermittelt werden ist wichtig, sondern *wie* an die Vermittlung herangegangen wird.

Schulische Praxis

- Der kommunikative Ansatz ist das von Lehrenden bevorzugte theoretische Modell, mit dem sie sich am leichtesten identifizieren.
- In vielen Ländern wird zwar von den Lehrenden angegeben, dass sie nach dem kommunikativen Ansatz arbeiten, doch eine genauere Untersuchung der schulischen Praxis zeigt, dass ihr Unterricht vielfach von traditionellen Methoden bestimmt ist.
- Trotz Fortschritten in der Theorie wird den Bedürfnissen und dem Potenzial der Lernenden sowie auch affektiven Aspekten des Unterrichts zu wenig Beachtung geschenkt.
- Interkulturelles Bewusstsein wird nicht ausreichend gefördert.

Literaturverzeichnis

- BROWN, H.D. (2002). 'English Language Teaching in the "Post-Method" Era.' In: J.C. Richards and W.A. Renandya, *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DULAY, H, Burt, M. and KRASHEN, S. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FENNER, A.B. and NEWBY, D. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy and Cultural Awareness*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Press
- KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LIGHTBOWN, P.M. and SPADA, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWBY, D. (2000) 'Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures: the role of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe' in R. Rindler Schjerve (ed.) *Europäische Integration und Erweiterung. Eine Herausforderung für die Wissenschaft*. Bibliotheca Europea 17. Napoli: Vivarium
- MITCHELL, R. and MYLES, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Richards, J.C. (2002). 'Theories of Teaching in Language Teaching'. In: J.C. Richards and W.A. Renandya, *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. and BURDEN, L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

‘Expert beyond experience’: Bemerkungen zum angemessenen Einsatz von Theorie und Praxis

H. G. Widdowson

Einleitung

Der Titel dieses Beitrags beginnt mit einem Zitat aus einem Gedicht von T.S. Eliot, das für unsere Zwecke am besten mit „Experte mit Kenntnissen, die über Erfahrung hinaus gehen“ zu übersetzen wäre. In meinem Beitrag möchte ich zeigen, dass dieses Zitat ein besonders passendes Leitmotiv für die LehrerInnenausbildung darstellt, dass SprachlehrerInnen – wie überhaupt alle PädagogInnen – ExpertInnen sein müssen und dass Expertenwissen aus Erfahrung gekoppelt mit entsprechendem theoretischem Wissen erwächst.

In meinem Beitrag werde ich auf folgende Punkte eingehen:

1. Zusammenhang zwischen *Autoritätsanspruch* der/des Lehrenden und Expertenwissen.
2. Ad *Expertenwissen und Erfahrung*: Wo ist dieses Expertenwissen angesiedelt? Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung.
3. Ad *Theorie*. Was ist Theorie und was umfasst der Theoriebildungsprozess?
4. Ad *angemessener Einsatz*: Was ist unter dem ‚angemessenen Einsatz von Theorie‘ zu verstehen? Vermittlung zwischen Theorie und Praxis als interkultureller Austausch.

1 Autoritätsanspruch der/des Lehrenden

Wie andere AkademikerInnen wollen Lehrende aufgrund ihres Fachwissens als Autorität in ihrem Fachbereich anerkannt sein. Lehrende wissen etwas, was Nicht-Pädagogen nicht wissen: Sie sind Experten in ihrem Fachgebiet. Doch was heißt das?

Auf welches Wissen können Sprachlehrende verweisen, das sie dazu befähigt, eine bestimmte Sprache zu unterrichten? Sprachkenntnisse sind, so könnte man sagen, jedenfalls eine grundlegende Voraussetzung. Diese Aussage muss aber noch genauer hinterfragt werden. Die entsprechenden Sprachkenntnisse haben, d.h. eine Sprache beherrschen, heißt noch nicht, dass man sie auch unterrichten kann.

Zwar wird oft davon ausgegangen, dass MuttersprachlerInnen naturgemäß besser in der Lage sind, ihre Sprache zu unterrichten als NichtmuttersprachlerInnen, doch stellt sich nach kritischem Nachdenken heraus, dass dies einfach nicht der Fall sein kann. Um eine Sprache zu unterrichten, braucht man auch die nötige pädagogische Kompetenz, woraus folgt, dass man die Sprache, die man unterrichtet, von einem ganz anderen Blickwinkel als nur aus der muttersprachlichen Perspektive kennen muss. Man muss auch wissen, wie die Sprache sich den Lernenden darstellt, wie die Lernenden sie erfahren. Anders gesagt, man muss wissen, wie die Sprache als Fremdsprache aussieht.

Muttersprachliche Lehrende haben per definitionem die Sprache, die sie unterrichten, nie als Fremdsprache erlebt, nie ihre Fremdheit direkt wahrgenommen. Der Grund, warum zum Unterrichten einer Sprache Sprachkenntnisse allein also nicht ausreichen, ist, dass die Sprache, die wir als Sprachverwender kennen, eine andere ist als die Sprache, die wir unterrichten. Was wir unterrichten, sind Englisch/Deutsch/Französisch *als Fremdsprache*.

Die Sprache, die wir als MuttersprachlerInnen verwenden, ist ein soziales Konstrukt. Wir begegnen dieser Sprache in natürlichen Situationen im Rahmen von sozialen Interaktionen. Dagegen ist die Sprache, die man unterrichtet, ein Unterrichtsfach. Diese in der Schule unterrichtete Sprache erscheint in Stundenplänen, sie wird in Form von rein für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Einheiten, Aktivitäten, Übungen oder Aufgaben vermittelt. Um das Fach ‚Sprache‘ entsprechend unterrichten zu können, ist genaue Planung durch den Experten/die Expertin notwendig. Das dazu notwendige Expertenwissen muss auch Sprachlernerfahrungen mit einbeziehen.

Die Tatsache, dass Lehrende erfahrene Sprachlerner sind, gibt ihnen aber genauso wenig das Recht, Expertenstatus für sich zu beanspruchen, wie die Tatsache, dass sie erfahrene Sprachbenutzer sind. „Ich habe diese Sprache gelernt, darum kann ich sie unterrichten“ ist genauso unakzeptabel wie „Diese Sprache ist meine Muttersprache, darum kann ich sie unterrichten“.

Was heißt nun aber Expertenwissen? Und welchen Zusammenhang gibt es zwischen Erfahrung und Expertenwissen?

2 Erfahrung und Expertenwissen

Allgemein wird angenommen, dass wir aus Erfahrung lernen. Erfahrung lehrt uns jedoch nie direkt etwas – wir lernen aus Erfahrung immer indirekt – und das heißt, entdecken, was sich hinter Äußerlichkeiten verbirgt, abstrahieren, vom Allgemeinen auf das Besondere schließen, unter die Oberfläche vordringen und Ähnliches und Gemeinsames auch in anderen Situationen und Kontexten erkennen.

Der Philosoph Isaiah Berlin bemerkte einmal, dass philosophische Überlegungen immer mit derselben grundlegenden Frage ihren Ausgang nehmen: „Alles ist wie etwas, was ist *diesem* ähnlich?“ Um ein Phänomen zu verstehen, müssen wir über die äußere

Erscheinung hinweg sehen und das Phänomen als abstraktes Beispiel einer allgemeineren Kategorie begreifen.

Das Erlernen der Muttersprache ist ein Prozess, bei dem wir allmählich erkennen, wie unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen verallgemeinert und als zur selben Kategorie gehörig begriffen und kodifiziert werden können. So lernen Kinder, dass Wörter abstrakte Kategorien bezeichnen. Sie lernen, dass ihr einmaliger und einzigartiger Rex zur Kategorie Hund gehört, dass er wie andere Hunde ein Tier ist und wie andere Tiere usw. Sie entdecken, dass sie ihren Rex mit anderen Hunden vergleichen können, stellen Ähnlichkeiten fest, aber auch die Merkmale, durch die sich Rex von anderen Hunden unterscheidet. Alles ist wie etwas, was ist Rex ähnlich? Ähnlich verläuft auch die Entwicklung des Grammatikwissens beim Kind. Die Grammatik ist ein Instrument, das uns erlaubt, Einzelerfahrungen zu kategorisieren und von ihnen zu abstrahieren. Auch wenn zwei Ereignisse sich in vielen Aspekten unterscheiden, können gemeinsame Merkmale vorhanden sein, die durch grammatikalische Kategorien wie Aspekt, Tempus und Transitivität ausgedrückt werden.

Dieser Abstraktionsvorgang ist es, was wir unter Lernen verstehen. Sprachenlernen bedeutet herausfinden, wie verschiedene Kategorisierungen enkodiert werden können. Beim Erwerb der Muttersprache läuft dieser Prozess parallel zur allgemeinen kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes ab. Bei der Zweit- oder Fremdsprache benötigt dieser Prozess zumeist Unterstützung von außen, durch eine Reihe von Aktivitäten und Aufgaben, die die Lernenden ausführen und, was noch wichtiger ist, mit denen sie sich auseinander setzen und in die sie sich involvieren können. Das heißt, die Zweit- oder Fremdsprache muss als *Lerngegenstand* dargeboten werden. Das Wissen, welche Strategien und Methoden sich für eine gegebene Unterrichtssituation eignen, macht das pädagogische Expertenwissen der/des Lehrenden aus.

Folglich besteht die Aufgabe der/des Lehrenden darin, passende Aktivitäten und Übungen zu konzipieren, die die Lernenden dazu anregen, *aus ihrer Spracherfahrung zu lernen* und so *Expertenwissen in der Sprache* zu entwickeln. Damit Lehrende dieses Ziel verwirklichen können, müssen auch sie aus ihrer Erfahrung lernen können und entdecken, welche Arten von Aktivitäten sich für ihre Klasse am besten eignen.

3 Theorie und Theorienbildung

Lernen aus Erfahrung können wir auch als Theorienbildung bezeichnen. Normalerweise wird zwar angenommen, dass das Theorienbilden eine der Wissenschaft vorbehaltene Aktivität ist, doch wir alle bilden ständig Theorien. Wenn wir eine Sprache lernen, ob dies nun unsere Muttersprache oder eine Zweit- oder Fremdsprache ist, stellen wir Theorien zu den der Sprache zugrunde liegenden Kodierungsregeln und Verwendungskonventionen auf. Manchmal, vor allem im Anfangsstadium, stellen sich unsere Theorien als falsch heraus und wir müssen unsere Hypothesen entsprechend umformulieren. Einen ähnlichen Prozess durchlaufen Lehrende. Indem sie Ideen umsetzen, setzen sie sich auch theoretisch mit ihrer

Arbeit auseinander, entwerfen Hypothesen, welche Aktivitäten und Übungen die Lernenden am ehesten motivieren und somit am besten den Lernprozess fördern könnten. Diese Art des Theoretisierens entspricht vielleicht nicht unbedingt der konventionellen Vorstellung von wissenschaftlich stringenter Theoriebildung und wird vielleicht auch nicht explizit ausformuliert. Was die Lehrenden betrifft, so kann es durchaus vorkommen, dass die Theorie, auf die sich ihr Unterricht gründet, so sehr auf gängige Methoden aufbaut, dass sich ihr Ansatz wie praktischer Hausverstand ausnimmt, wobei es dann oft wieder dazu führt, dass die Unterrichtspraxis als Gegenpol zur Theorie dargestellt wird. Tradiertes Wissen ist jedoch von Natur aus theoretisches Wissen: Was hier passierte, ist nichts anderes, als dass die Theorie akzeptiert und zur Konvention erklärt wurde. Nicht alle Theorien sind jedoch unbedingt auch außerhalb des Bereichs, für den sie ursprünglich entworfen wurden, gültig und relevant. Sie gelten unter bestimmten Voraussetzungen und unter bestimmten Bedingungen. Das heißt, dass Theorien immer kritisch hinterfragt, revidiert und unter Umständen auch abgelehnt werden müssen, wenn sich herausstellt, dass zur Übernahme der Theorie nicht die entsprechenden Voraussetzungen und Bedingungen vorhanden sind.

Der Wert von Theorien liegt somit hauptsächlich darin, dass sie die kritische Auseinandersetzung anregen, dass wir überlegen, was wir machen und warum wir etwas machen. In diesem Sinne sind theoretische Gedanken Katalysatoren für das ständige Hinterfragen unserer pädagogischen Prinzipien und Praxis. Wichtig ist, dass eine Theorie weiteres Theoriebilden anregt und nicht weitere Fragestellungen abblockt. Egal ob wir eine bestimmte Theorie akzeptieren, abändern oder ablehnen, wesentlich ist, wie wir zu dieser Entscheidung gelangen.

Je überzeugender eine Theorie demnach ist, desto kritischer müssen wir ihr begegnen. Ideen und Lehrmeinungen sind u.U. überzeugend, weil sie von einer (vermeintlich) höher gestellten Autorität stammen, oder weil sie sofortige Lösungen versprechen. Zur Illustration ein Beispiel aus einem Bereich, der nichts mit dem Sprachenlernen zu tun hat: Als Darwins Theorie von der Evolution durch natürliche Selektion im 19. Jahrhundert langsam Bekanntheit erlangte, war die Aufregung groß, denn seine Ideen waren schwer mit der in der Religion propagierten Vorstellung von der Erschaffung des Menschen in Einklang zu bringen. Zur Überbrückung dieses Gegensatzes formulierte der New Yorker Pfarrer Henry Ward Beecher daraufhin eine theoretische Unterscheidung, die J. K. Galbraith folgendermaßen kommentierte:

Sein Vorschlag fußte auf einer Unterscheidung zwischen Theologie und Religion. Theologie, wie das Tierreich, war dem Prozess der Evolution unterworfen. Solche Änderungen widersprachen nicht der Heiligen Schrift. Die Religion war dauerhaft. Ihre Wahrheiten änderten sich nicht. Darwin und Spencer gehörten zum Bereich der Theologie, die Bibel zur Religion. Folglich gab es keinen Widerspruch zwischen natürlicher Selektion und der Heiligen Schrift. Ich verstehe diese Unterscheidung nicht, und es ist als sicher anzunehmen, dass weder Beecher noch seine Kirchengemeinde diese Unterscheidung verstanden. Aber sie klang ausgesprochen überzeugend.

(Galbraith 1977:57; unsere Übersetzung)

Auch im Sprachunterricht gab es eine Reihe von Vorstellungen, die besonders überzeugend klangen und so nur allzu rasch Anhänger fanden. Verständlicher Input ist eine solche Lehrmeinung, authentische Sprache eine weitere. Beide sind vielleicht begründete Annahmen, doch wir müssen uns davor hüten, sie als unverrückbare Wahrheiten zu übernehmen und verlangen, dass Argumente und Belege vorgebracht werden. Das Problem ist, dass beide Lehrmeinungen als Glaubensbekenntnisse gehandelt werden und keine Auseinandersetzung mit der Sache an sich erfolgt. Eine kritische Überprüfung zeigt jedoch, dass die beiden Annahmen schwer in Einklang zu bringen sind. Authentische Sprache, d.h. Sprache, die in natürlichen muttersprachlichen Kontexten produziert wird, ist wahrscheinlich für viele Lernende unverständlich. Sprache für Lernende verständlich machen heißt aber, dass sie auf die Lernenden abgestimmt werden muss, wodurch sie nicht mehr authentisch ist.

4 Der angemessene Einsatz von Theorie

Theorie könnte man definieren als Abstraktion vom Besonderen, als das Ableiten von allgemein gültigen Betrachtungsweisen aus Einzelerfahrungen. Das *Theoretisieren* ist der Vorgang, aufgrund dessen eine Theorie gebildet wird, und *eine* Theorie ist eine bestimmte Konstellation von Betrachtungen und Einsichten. Nicht die Theorie an sich – so möchte ich behaupten – ist das Wesentliche, sondern die Theoriebildung, die Auseinandersetzung mit einer Theorie, weil uns durch die kritische Beurteilung unterschiedlicher Theorien auch die unserem eigenen Unterricht zugrunde liegenden Prinzipien bewusst werden.

Aus dieser Sichtweise folgt, dass der Wert einer Theorie nicht an ihrer Überzeugungswirkung zu messen ist, sondern daran, ob sie zur kritischen Reflexion anregt. Eine wertvolle Theorie wird nicht einfach angewandt, sondern zuerst kritisch beurteilt. Man verwendet sie als Katalysator für das Nachdenken über die eigenen Unterrichtsbedingungen, oder mit einer anderen Metapher ausgedrückt, als Orientierungspunkt, nach dem ich meine eigene Praxis ausrichte.

Sehen wir uns also an, was das im konkreten Fall heißt. Nehmen wir als Illustration die beiden vorhin erwähnten Theorien, nämlich verständlicher Input und authentische Sprache. Die erste leitet sich von Krashens Hypothese ab (z.B. Krashen 1985), dass durch verständlichen Input ein natürlicher Spracherwerbsprozess eingeleitet wird und dass dieser Prozess behindert wird, wenn der/die Lehrende versucht, den Lernprozess zu steuern und zu kontrollieren. Spätere Untersuchungen zeigten, dass diese Art des natürlichen Spracherwerbs Mängel aufweist und dass auch der gesteuerte Spracherwerb durchaus seinen Platz hat. Dazu Ellis:

Inzwischen gibt es eine große Anzahl von Studien, die untersuchten, ob sich gesteuerter Spracherwerb positiv auf das Zweitsprachenlernen auswirkt ...

Allgemein zeigen diese Untersuchungen, dass gesteuerter Spracherwerb gegenüber natürlichem Spracherwerb Vorteile hat ...

Das vielleicht schwierigste Problem dabei ... ist, dass viele dieser Studien nicht definierten, was unter „gesteuertem Spracherwerb“ zu verstehen sei. Es wurde einfach von der Annahme ausgegangen, dass das Lernen unter schulischen Bedingungen mit gesteuertem Spracherwerb gleichzusetzen ist. Folglich ist es auch unmöglich eindeutig festzustellen, ob der Fremdsprachenunterricht sprachstruktur- oder kommunikationsorientiert verlief.

(Ellis 1994: 612,614,616-7; unsere Übersetzung)

Was sollen Lehrende daraus schließen? Diejenigen, die verständlichen Input und den natürlichen Spracherwerb zu ihrem Credo erklärt hatten und jetzt ihren Glauben unterminiert sehen, könnten nun die gezielte Vermittlung zielsprachlicher Strukturen in ihren Unterricht einbauen, um so die Situation zu retten. Besser wäre es gewesen, wenn schon von Beginn an eine kritische Auseinandersetzung stattgefunden hätte, wenn die Lehrenden gefragt hätten, was wirklich unter verständlichem Input zu verstehen sei, ob es eine Rolle spiele, wie dieser Input verständlich gemacht wird und wie man erkenne, ob der Input verständlich ist. Was die Theorie vom natürlichen Spracherwerb angeht, so wäre man gut beraten gewesen, erst zu fragen, ob diese Theorie für alle Bereiche des Sprachwissens und der Sprachkenntnisse gilt, ob sie auf alle Lernenden unter allen Bedingungen gleichermaßen anwendbar ist. Andererseits sollten auch Untersuchungen, die die Gültigkeit der Theorie vom natürlichen Spracherwerb in Frage stellen, Anlass zu kritischer Auseinandersetzung sein. Wie Ellis selbst treffend feststellt, ist der Begriff „gesteuerter Spracherwerb“ sehr vage. „Gesteuerter Spracherwerb“, so Ellis, kann sprachstruktur- oder kommunikationsorientiert sein. Was bedeuten diese beiden Begriffe? Was unter dem Namen „gesteuerter Spracherwerb“ im Unterricht tatsächlich passiert, variiert von Klasse zu Klasse, nicht nur in Bezug auf die sehr vagen und allgemeinen Vorstellungen von „sprachstrukturorientiertem“ und „kommunikationsorientiertem“ Unterricht. In der Forschung ist es zwar durchaus üblich, die Komplexität der Lehr-Lern-Situation zum Zwecke der Untersuchung vereinfacht darzustellen, aber dass Unterricht komplex ist, ist eine Tatsache, mit der die Lehrenden irgendwie zurecht kommen müssen. Das bedeutet, dass Forschungsergebnisse und die Theorien, die von ihnen unterstützt werden, nie direkt auf eine konkrete Unterrichtssituation übertragbar sind.

Damit soll nicht gesagt werden, dass Theorien nutzlos sind, nur, dass ihr Nutzen speziellen Bedingungen unterworfen ist. Was theoretische Überlegungen machen, ist, Lehrende zum Hinterfragen ihrer eigenen Prinzipien, ihrer eigenen Theorie, anzuregen, darüber nachzudenken, welche Relevanz die theoretische Unterscheidung zwischen sprachstruktur- und kommunikationsorientiertem Unterrichten für ihre eigene Unterrichtssituation haben könnte. Kurz gesagt, solche Überlegungen helfen uns die Selbstreflexion mit mehr Systematik und theoretischer Fundierung zu betreiben und stellen Orientierungspunkte zur Verfügung, nach denen wir unseren Unterricht ausrichten können.

Nun zur zweiten Theorie, dass Sprachinput authentisch sein muss. Besonders an Einfluss hat diese Hypothese in den letzten zwanzig Jahren gewonnen, seit umfangreiche Korpora mit authentischen Sprachbeispielen zur Verfügung stehen. Mussten Lehrende sich früher auf ihre Intuition und ihren pädagogischen Instinkt verlassen, wenn sie entschieden, welche Sprache und sprachlichen Elemente sie unterrichten wollten, so steht ihnen heute mit dem Computer ein Mittel zur Verfügung, das zeigt, wie Sprache tatsächlich verwendet wird. Da wir jetzt wissen, wie authentische Sprache aussieht, sollte auch diese Sprache unterrichtet werden – so wird argumentiert. Die Lehrenden können folglich aufhören, Sprachbeispiele zu erfinden. Das folgende Zitat kann als typisch für diese theoretische Vorstellung angesehen werden:

Die künstliche Vereinfachung von Sprache bei der Erstellung von Materialien wird immer mangelhaft bleiben, da sich diese Sprache nicht an realen kommunikativen Kontexten orientiert oder von ihnen untermauert wird. Nur wenn wir uns an authentische Sprache halten, nähern wir uns zumindest dem Ideal, den Lernenden Sprachbeispiele zu bieten, die typisch für authentische Sprache sind.

(Willis 1990: 127; unsere Übersetzung)

Dieses Zitat geht eindeutig von einem pädagogischen Ansatz aus, der auf einer Theorie gründet, nach der Lehrmaterialien keine erfundenen Sprachbeispiele enthalten dürfen und nur authentische Sprache sich für Sprachlernzwecke eignet. Auch hier sollten wir sowohl den Ansatz als auch die ihm zugrunde liegende theoretische Fundierung kritisch hinterfragen. Stimmt es, dass erfundene Sprachbeispiele in Lehrmaterialien sich nicht „an realen kommunikativen Kontexten orientieren“? Kontexte werden in den Lehrbüchern und im Unterricht *geschaffen*, damit die Sprache für die Lernenden Bedeutung und Sinn erhält. Was Willis unter Kontext versteht, wird im zweiten Satz des Zitats klar: Der Kontext, in dem Sprache bei realen Anlässen auf natürliche Weise verwendet wird. Wir können ihm zustimmen und fordern, dass dieser Kontext im Sprachunterricht wieder hergestellt wird, damit Sprache authentisch dargeboten werden kann. Die Frage stellt sich dann jedoch, ob das dem Lernprozess unbedingt förderlich ist. Was für MuttersprachlerInnen durchaus einen realistischen Kontext für Sprachverwendung darstellen mag, muss nicht unbedingt auch von den Lernenden als eine authentische Situation wahrgenommen werden. Das heißt, das Verhältnis zwischen möglichen Kontexten der muttersprachlichen Verwendung einer Sprache und den Kontexten, in denen Lernende die Sprache verwenden, ist neu zu überdenken, wie auch die Frage, inwieweit authentische Sprachbeispiele sich als Modelle für die Lernenden überhaupt eignen. Kurz gesagt, auch diese Hypothese dürfen wir nicht einfach akzeptieren, sondern wir müssen sie kritisch beleuchten, vor allem auch im Hinblick auf eine allgemeinere pädagogische Fragestellung, wie sich denn nun das Verhältnis authentischer Sprache gegenüber einer für den Unterricht geeigneten Sprache darstellt (s. Widdowson 2000a, 2000b, und im Druck).

Bei der Besprechung der Beispiele haben wir Theorien gebildet, uns kritisch mit den Fragen auseinander gesetzt, uns auf einen interkulturellen Ideenaustausch eingelassen. Verständlicher Input und natürliches Lernen als theoretische Konstrukte haben ihre Wurzeln in psycholinguistischen Studien zum Zweitsprachenerwerb, die Forderung nach Authentizität stammt von der deskriptiven Linguistik. Die beiden sind zwei sehr unterschiedliche Forschungsrichtungen mit jeweils ihren eigenen Werten, Lehrmeinungen, Arbeitsweisen und Vorstellungen von Realität. Auch die Realität von Sprachlehrenden variiert, und die Werte, Lehrmeinungen, Denkkonventionen und die Verhaltensweisen, die aus ihrer jeweiligen pädagogischen Kultur erwachsen, zeigen lokale Abweichungen. Wir können uns zwar allgemein theoretisch über die Frage, wie eine Sprache oder das Erlernen dieser Sprache aussieht, unterhalten, können jedoch nicht wissen, wie sich eine Sprache und das Erlernen dieser Sprache für eine bestimmte Gruppe von Lernenden darstellt. Theoretische Überlegungen können den Anstoß zum Nachdenken über unsere eigene Unterrichtspraxis geben, sie müssen aber immer kritisch hinterfragt werden, sie müssen sich als für eine gegebene Unterrichtssituation relevant erweisen und dürfen nicht vorbehaltlos übernommen werden.

Schlussbemerkung

Meine Bemerkungen begannen mit einem Zitat aus einem Gedicht von T. S. Eliot. Ich möchte ein weiteres Zitat an das Ende meiner Überlegungen stellen. Was ich zeigen wollte, ist, dass SprachlehrerInnen sich durch kritische Selbstreflexion, durch eine Art positive Skepsis, zu ExpertInnen mit Kenntnissen, die über Erfahrung hinausgehen, entwickeln können. Dieser Erfahrungsprozess ist nie abgeschlossen, wird nie zur Sicherheit, wobei ein wichtiger Teil des Expertenwissens von Lehrenden das Erkennen der eigenen Grenzen ist.

There is, it seems to us,
At best, only a limited value
In the knowledge derived from experience.
The knowledge imposes a pattern, and falsifies,
For the pattern is new in every moment
And every moment is a new and shocking
Valuation of all we have been.

(T.S. Eliot: Four Quartets)

Literatur

ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

GALBRAITH, J.K. 1977, *The Age of Uncertainty*. London: BBC & Andre Deutsch.

KRASHEN, S. 1985, *The input hypothesis*. London: Longman

WIDDOWSON, H.G. 2000a "Object Language and the Language Subject: on the mediating role of applied linguistics". In *Annual Review of Applied Linguistics* Vol 20. 21-33

WIDDOWSON, H.G. 2000b "On the limitations of linguistics applied". In *Applied Linguistics* Vol 21 No 1. 3-25

WIDDOWSON, H.G. in Druck. *Defining issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, D. 1990. *The Lexical Syllabus*. London: Collins.

Das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Sprachen und deren Erlernung

Peter Bierbaumer

Vorbemerkung

Angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit und auch aufgrund der anderen Beiträge erscheint es mir wenig sinnvoll, das Thema meines Vortrags theoretisch zu behandeln und etwa der Kontrastivhypothese und ihrer heutigen „abgeschwächten“ Form breiteren Raum zu geben. Ich werde vielmehr versuchen, meine persönlichen, relativ vielfältigen Sprachlernerfahrungen als Ausgangspunkt meiner primär praktischen Überlegungen zu nehmen.

1 Persönlicher Hintergrund

Vor einem Publikum aus 25 verschiedenen Ländern bewege ich mich auf gefährlichem Boden, wenn ich versuche über unterschiedliche Sprachen Informationen zu verbreiten, die möglicherweise von den anwesenden jeweiligen Muttersprachlern sofort korrigiert werden. Ich möchte daher vorwegnehmen, dass ich im Lauf meines 59-jährigen Lebens zwar mit vielen Sprachen in Berührung gekommen bin und auch versucht habe, sie zu erlernen, dass ich einen gewissen Grad der Perfektion aber nur in meiner Muttersprache, d.h. in meinem oberdeutschen *Heimatsdialekt*, dem so genannten „Stoansteirisch“, in meiner *Bildungssprache*, dem Hochdeutschen (einer Mischform aus Mitteldeutsch und Oberdeutsch) und in meiner „Berufssprache“, dem *Britischen Englischen* – ich bin Universitätsprofessor für Englische Sprachwissenschaft –, erreicht habe.

Mit sehr unterschiedlichem Beherrschungsgrad und immer nur in Teilkompetenzen (TK) kenne ich folgende Sprachen:

Latein: Schule, 8 Jahre; TK: Übersetzen.

Altgriechisch: Schule, 6 Jahre; TK: Übersetzen.

Altenglisch, Mittelenglisch: Studium, Lehr- und Forschungstätigkeit; TK: Übersetzen, grammatische und etymologische Analyse.

Russisch: Universität: 5 Semester: Übersetzerprüfung; TK: Übersetzen, phonetisch richtiges Lesen von Texten, Verständnis von wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Texten; mündlich: Waystage Level;

Italienisch: Aneignung ab ca 18 Jahren im Selbststudium, auf Reisen, TK: vor allem mündlich: Threshold level;

Französisch: Aneignung ab ca 18 Jahren, Selbststudium, Reisen per Anhalter; TK: mündlich: Threshold Level*); seinerzeit Vantage Level*);

Neugriechisch: seit einigen Jahren: Selbststudium im Urlaub; TK: mündlich, Waystage Level*).

Die unterschiedlichen Beherrschungsgrade all dieser Sprachen haben primär mit den äußeren Umständen ihres Erwerbs (formeller Unterricht oder informeller Erwerb im jeweiligen Land, Alter, zur Verfügung stehende Zeit) zu tun, weniger aber mit unterschiedlichen Methoden, da in meiner Gymnasialzeit und während meines Studiums an der Universität ausschließlich die Grammatik-Übersetzungsmethode angewendet wurde. Dies gilt natürlich in besonderem Maß für den Unterricht in den Klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch.

Aus damaliger Sicht (zwischen 14 und 24 Jahren) erschien mir keine der Sprachen schwieriger als die andere, und ich war immer der Überzeugung, dass ich jede beliebige Sprache binnen eines Jahres – etwa durch einen Aufenthalt im betreffenden Land – erlernen könnte. Mein diesbezüglicher Optimismus gründete sich vor allem auf die Tatsache, dass ich den Lateinstoff von vier Jahren Unterstufe aufgrund besonderer Umstände in sechs Monaten erlernen musste und auch dazu in der Lage war. In einem gewissen Ausmaß hing dies natürlich auch damit zusammen, dass ich, wie man so sagt, ein sprachbegabter und vor allem hoch motivierter junger Mann war.

Ich bedaure es noch heute, dass es in den 50er und 60er Jahren noch keine Austausch- und Mobilitätsprogramme gab und ich auch niemand hatte, der mir Auslandsaufenthalte finanziert hätte. Weiter bedaure ich, dass der *damalige universitäre Sprachunterricht so ungenügend* war, das kaum jemand auf den Gedanken gekommen wäre, freiwillig Sprachkurse in anderen Sprachen zu besuchen. Am Anglistischen Institut der Universität Wien waren 100 TeilnehmerInnen in Sprachkursen keine Seltenheit, und es versteht sich von selbst, dass in diesen Lehrveranstaltungen praktisch keine Sprechanlässe in der Fremdsprache gegeben wurden. Im Übersetzerstudium Russisch waren die Gruppen zwar kleiner, die *Methoden* jedoch ähnlich „prä-kommunikativ“. In dieser Situation des damaligen universitären Sprachunterrichts ist auch die Ursache zu sehen, dass die Mehrheit der Angehörigen meiner Generation über große Defizite im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse verfügt.

2 Zur „Schwierigkeit“ verschiedener Sprachen

Heute würde ich zwar nach wie vor keine Sprache als an sich schwieriger als andere bezeichnen (dies ist auch die in der einschlägigen Forschung etablierte Ansicht), wohl aber müssen wir für unterschiedliche Sprachen auch einen jeweils unterschiedlichen Zeitaufwand für ihre Erlernung ansetzen.

Die Unterschiedlichkeit des Aufwands ergibt sich dabei aus der jeweiligen *Distanz der (Sprach)kenntnisse* des einzelnen Lerners zu der zu erlernenden Sprache. Unter „Sprachkenntnisse“ verstehe ich die gesamten Kenntnisse und Fertigkeiten des Lerners sowohl in seiner Muttersprache als auch in sämtlichen Zweit- und Fremdsprachen. Hierher gehören meiner Meinung nach auch die metasprachlichen Kenntnisse, wie z.B. Kenntnisse der Phonetik (z.B. Phonetik des Englischen) oder Grammatik (Morphologie und Syntax des Deutschen) sowie auch die jeweiligen Sprachlernerfahrungen.

Auch die generelle Frage nach der Schwierigkeit einer Sprache ist falsch gestellt, denn wie Lehmann/Schlegel (1995: 400f) feststellen, hängt diese Schwierigkeit zunächst vom Grad ab, in dem einem Lerner die Fremdsprache unabhängig vom Unterricht bereits vertraut ist. Diese Vertrautheit wird vor allem von der Nähe der genetischen bzw. typologischen Verwandtschaft zwischen Muttersprache und Fremdsprache und von der Intensität historischer und aktueller Sprach- und Kulturkontakte bestimmt. So ist z.B. die – unterrichtsabhängige – Vertrautheit Deutschsprachiger mit dem Russischen gegenüber dem Englischen merklich geringer, gegenüber dem Französischen und dem Latein fallen die Vertrautheitsunterschiede kaum ins Gewicht.

2.1 Die innere Struktur einer Sprache

Ein anderer wesentlicher Schwierigkeitsfaktor ist die innere Struktur einer fremden Sprache. Das eigentliche Problem von stark flektierten Fremdsprachen wie etwa dem Russischen ist der Umfang des Lernstoffs im Anfangsunterricht. Aufgrund dieses flektivischen Sprachbaus und des innerhalb der Flexion wechselnden Wortakzents ist für ein freieres Sprechen die Beherrschung einer relativ großen Anzahl von Formen Voraussetzung. Dies ist mit einer der Gründe, warum ein wesentlich höherer Prozentsatz von Anfängern das Studium des Russischen wieder aufgibt als etwa jenes des wenig flektierten Englischen. Dies gilt natürlich *mutatis mutandis* für alle stark flektierten Sprachen, wobei auch die Beherrschung einer anderen, möglicherweise genetisch eng verwandten Sprache, keine besondere Erleichterung darstellt, da Flexionsendungen immer sprachspezifisch ausgeprägt sind (wie z.B. innerhalb der einander relativ ähnlichen slawischen Sprachen).

Lehmann/Schlegel (1995: 401) finden ein einleuchtendes Argument zugunsten des Erlernens stark flektierender moderner Sprachen, wenn sie feststellen, dass der flektivische Bau des Russischen unter dem Gesichtspunkt sprachlicher Bildung als Gewinn gelten könnte, da für das Verstehen syntaktisch-semantischer Beziehungen im Satz mehr als in nicht-flektivischen Sprachen eine bewusste grammatische Analyse

notwendig sei und sich so im Russischen der Bildungswert des Lateinischen mit den Vorteilen einer lebenden Sprache verbinde.

Da die Variationsmöglichkeiten im Hinblick auf die jeweiligen Sprachkenntnisse der Lerner unendlich sind, gestatten Sie mir, dass ich vornehmlich aus der Perspektive meiner eigenen Sprachlerngeschichte zeige, wie man sich eine systematische Beurteilung des zu erwartenden Aufwands vorstellen könnte. Wenn ich dabei nach Teilkompetenzen bzw. Teilaspekten vorgehe, befinde ich mich in guter Gesellschaft, denn schon Henry Sweet ist in dem Kapitel „Language Difficulties“ in seinem Buch *The Practical Study of Languages* (1899, 1964) ähnlich vorgegangen.

2.2 Die Rolle der Ähnlichkeit von Muttersprache und Fremdsprache

Sweet behandelt in diesem Kapitel übrigens auch die Rolle der Ähnlichkeit von Muttersprache und Fremdsprache und vertritt die auch später in der kontrastiven Linguistik immer wieder erwähnte Meinung, dass Ähnlichkeit zu Beginn des Lernprozesses hilfreich, bei einem höheren Beherrschungsgrad aber hinderlich sei (*positive transfer* = *facilitation*, *negative transfer* = *interference*; Sweet verwendet diese Begriffe natürlich noch nicht). Ich bin der Meinung, dass die Vorteile der Ähnlichkeit zweier Sprachen die negativen Folgen der Interferenz bei weitem überwiegen und dass Ähnlichkeit den Lernprozess in jedem Fall beschleunigt.

Wäre dies nicht so, würde das Erlernen von der Muttersprache sehr unähnlichen Sprachen nicht beträchtlich mehr Zeitaufwand erfordern. Man vergleiche dazu die Ergebnisse der Untersuchungen von Cleveland et al (1960, *The Overseas Americans* nach Sigott 1993: 18ff), die den Zeitaufwand angeben, den amerikanische Lerner mit englischer Muttersprache für verschiedene Sprachen aufwenden mussten, um ein bestimmtes Kompetenzniveau (etwa *vantage level*¹) zu erreichen. Die Angaben beziehen sich dabei auf Lerner mit hoher Sprachlernneigung in Intensivkursen mit einer Unterrichtsdauer von 4 bis 6 Stunden pro Tag plus 4 bis 6 Stunden Drill und Selbststudium. Auf dieser Basis lassen sich (mit ansteigendem Zeitaufwand) vier Gruppen von Fremdsprachen unterscheiden:

Gruppe 1 (Lernzeit 6 Monate): Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch, Deutsch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Niederländisch

Gruppe 2 (Lernzeit 12 Monate): Russisch, Weißrussisch, Ukrainisch, Georgisch, Litauisch, Bulgarisch, Persisch, Indonesisch, Estnisch, Finnisch, Polnisch, Ungarisch, Tschechisch, Griechisch, Türkisch, Serbokroatisch

Gruppe 3 (Lernzeit 15 Monate): Arabisch, Vietnamesisch, Kambodschanisch, Burmesisch, Thai

1 Die angegebenen Niveaustufen entsprechen den Niveaurichtlinien des Common European Framework of Reference des Europarates:
http://culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html

Gruppe 4 (Lernzeit 18 Monate): Koreanisch, Chinesisch, Japanisch. (Der beträchtliche Mehraufwand zur Erreichung des Kompetenzniveaus ist durch die Schwierigkeit der Schriftsysteme bedingt.)

In diesem Zusammenhang sind auch die vom U.S. Foreign Service Institute (FSI) berichteten Daten von Interesse, die auf zwanzigjähriger Erfahrung beruhen und eine z.T. ähnliche Reihung ergeben (vgl. Sigott 1992: 20f).

2.3 Die Rolle der Lehrmethoden

Bevor ich auf die einzelnen Sprachen und die jeweiligen Teilaspekte eingehe, möchte ich festhalten, dass ich im Bezug auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts der Meinung bin, dass für alle modernen Fremdsprachen die Anwendung moderner Theorien und Methoden von Vorteil ist. Ich könnte zum Beispiel von keiner der Forderungen, die z.B. Fernando Trujillo (2001) für den Englischunterricht in Spanien erhebt, sagen, dass sie nur auf Englisch anwendbar sei (*task oriented, content oriented, comprehensible input, language awareness*). Allerdings besteht die Möglichkeit, dass im Unterricht bestimmter Sprachen aufgrund der großen Distanz zu den vorhandenen Sprachkenntnissen (vgl. meine obigen Anmerkungen zum Russischen) kommunikative Übungen erst sehr viel später eingesetzt werden können.

3 Linguistische Teilaspekte (am Beispiel ausgewählter Sprachen)

3.1 Schrift und Rechtschreibung

Wie erwähnt beziehe ich mich auf jene Sprachen, die in meiner eigenen Sprachlerngeschichte eine Rolle gespielt haben.

Deutsch

Lateinische Schrift; gemischt historisch-phonetische Schreibung, aber relative große Regelhaftigkeit, die durch die Rechtschreibreform 1998 verstärkt wurde (z.B. s-Schreibung). Leider ist die Reform aber auf halbem Weg stehen geblieben (z.B. *Geografie* statt *Geographie*, aber nicht *Filosofie* statt *Philosophie*), sodass der Lernaufwand für jeden Lerner nach wie vor sehr groß ist.

Englisch

Lateinische Schrift; da im Englischen nie eine Rechtschreibreform durchgeführt wurde, ist die Rechtschreibung überwiegend historisch und spiegelt zum Großteil die Aussprache des Mittelenglischen wider, das eine primär phonetische Schreibweise aufwies.

Die Erlernung der englischen Orthographie ist daher auf jedem Niveau schwierig, da nur wenig Regelmäßigkeit erkennbar ist.

Französisch (vgl. auch Raabe 1995)

Lateinische Schrift; wie im Englischen ist die Rechtschreibung historisch. Viele historischen Schreibungen wurden wegen der vielen Homonyme beibehalten: z.B. *ver* 'Wurm', *vers* 'gegen', *verre* 'Glas', *vert* 'grün', alle mit der Aussprache /*ver*/. Die Beziehung der Lautung zur Schreibung ist nur sehr indirekt, aber – im Gegensatz zum Englischen – zumindest regelhaft. Zum Beispiel steht die Graphemfolge -EAU- immer für /*o*/. Vgl. dagegen die englische Graphemfolge-EA-, die für /*i:*/ (*beat*), /*ei*/ (*great*), /*e*/ (*lead* 'Blei') stehen kann. Der Lernaufwand ist insbesondere auf niedrigem Kompetenzniveau sehr groß.

Italienisch (vgl. auch Krings 1995)

Lateinische Schrift, phonetische, regelmäßige Schreibung; wenige Regeln (z.B. CH = /*k*/, Autobianchi; GH = /*g*/); geringer Lernaufwand.

Russisch (vgl. auch Lehmann/Schlegel 1995)

Kyrillische Schrift; die Rechtschreibung ist phonetisch, doch ist ihre Erlernung sehr schwierig, da es viele Regeln gibt, die eine muttersprachliche Beherrschung der Aussprache voraussetzen (z.B. die Setzung der so genannten Weichheits- und Härtezeichen). Die Erlernung der kyrillischen Schrift an sich stellt jedoch kein großes Problem dar. Diese Schrift wird auch für andere slawische Sprachen verwendet, die in den vorwiegend orthodoxen Ländern gesprochen werden: Serbisch, Bulgarisch, Ukrainisch, Weißrussisch.

Ich halte die kyrillische Schrift für slawische Sprachen für sehr sinnvoll, da sie das slawische Lautsystem viel ökonomischer wiedergibt als die lateinische Schrift, die sich mit vielen diakritischen Zeichen behelfen muss. Ohne diakritische Zeichen benötigt man z.B. für den Namen des seinerzeit vor allem als Gegenspieler J.F. Kennedys bekannt gewordenen sowjetischen Parteiführers Chruschtschow 13 Grapheme, während man in kyrillischer Schrift nur sechs braucht.

Neugriechisch (vgl. auch Winters-Ohle 1995: 386)

Die griechische Schrift ist weitgehend identisch mit der Schrift des Altgriechischen. Da ich in der Schule, in einem so genannten humanistischen Gymnasium, Altgriechisch gelernt habe, war die Erlernung der Schrift für mich einfach. Es gibt nur einige neue Graphemkombinationen wie z.B. *mp* für /*b*/ oder *nt* für /*d*/: *mptifteki* /*bifteki*/, *vinteo* /*video*/; *gk* für /*g*/: *gkreipfrut* /*greipfru:t*/. Die Schreibung ist weitgehend phonetisch

und regelhaft, doch besteht eine gewisse Schwierigkeit darin, dass mehrere altgriechische Vokale und Diphthonge unter /i/ zusammenfallen sind, aber noch weiter geschrieben werden: ei, eta, iota, oi, ypsilon (vgl. Fischer 1966: 141).

3.2 Phonetik: Segmentale und suprasegmentale Elemente

Vorauszuschicken ist, dass bei der Beurteilung der Schwierigkeit der Erlernung der Aussprache einer Fremdsprache prinzipiell *zuerst die Perzeption* der Fremdsprache zu betrachten ist, da die Fremdsprache immer durch das Filter der Muttersprache perzipiert wird. Es wird vielfach übersehen, dass Lerner Laute, die im Inventar der Muttersprache nicht vorhanden sind, überhaupt nicht perzipieren können, da automatisch jeweils der auditiv ähnlichste muttersprachliche Laut substituiert wird. Z.B. können Wörter, die die englischen dentalen Spiranten enthalten, von naiven deutschsprachigen Hörern (d.h. Hörern ohne Vorkenntnisse des Englischen) nur mit den auditiv ähnlichen dt. /f/ bzw. /v/ perzipiert werden. Z.B. *teeth* –TIEF; auch RP /t/ ist auditiv so weit vom österreichisch-deutschen /r/ entfernt, dass es meist als /v/, Schreibung W, perzipiert wird: z.B.: *red* – WET; *pretty* – QUITTSCHI¹).

Auf der Ebene der Produktion bestehen zum Teil andere Unterschiede, da z.B. die englischen dentalen Spiranten auditiv zwar den deutschen labiodentalen Spiranten /f/ bzw. /v/ sehr ähnlich sind, artikulatorisch aber den apiko-alveolaren Spiranten /s/ und /z/ viele näher stehen. Mit Bezug auf /z/ ist auch zu erwähnen, dass dieses im österreichischen Umgangsdeutsch nur lenisiert, nicht aber stimmhaft ist.

Auf der Ebene der Einzellaute möchte ich für die anderen Sprachen nur die für österreichische Lerner jeweils schwierigsten Elemente aufzeigen: Französisch: nasalierte Vokale, Italienisch: apikales /r/, Russisch: Zischlaute; ungerundetes „/u/“, Neugriechisch: apikales /r/; delta/theta: stimmhafte bzw. stimmlose dentale Spiranten, gamma: stimmhafte velare Spiranten.

1 Vgl. Bierbaumer 1983: 288: Die in Großbuchstaben angegebenen Lautketten sind Wiedergabeversuche naiver österreichischer HörerInnen (Volksschulkinder zwischen 7 und 8 Jahren) von durch englische Muttersprachler langsam, deutlich und dreimal wiederholt vorgesprochenen englischen Wörtern. Insbesondere englisch /t/ erweist sich als schwierig zu perzipierender Laut, da österreichisches uvulares /r/ in einer Ähnlichkeitshierarchie zum britisch-englischen /t/ erst nach /v/ (deutsche Schreibung W) und /l/ rangiert. Die Schreibung QUITTSCHI erklärt sich daraus, dass das Cluster /pw/ (für /pr/) nach den phonotaktischen Regeln des Deutschen nicht möglich ist und daher durch das sehr wohl mögliche /kw/ (Schreibung QU) substituiert wird, das zudem ein in der österreichischen Kindersprache vorkommendes Wort (für Quietschtiere) darstellt. Die Schreibung TSCHI ergibt sich aus der größeren Ähnlichkeit des aspirierten intervokalisches englischen /t/ mit einer österreichisch-deutschen stimmlosen Affrikata als mit /t/. Die Wiedergabe von engl. *red* durch die Lautkette WET zeigt auch, dass auslautendes /d/ infolge der deutschen Auslautverhärtung durch /t/ substituiert wird.

Suprasegmentale Elemente

Abgesehen von den Unterschieden auf der Ebene der Einzellaute sind natürlich auch die suprasegmentalen (prosodischen) Unterschiede von großer Bedeutung, wie z.B. der *Wortakzent*. Hier erweist sich meiner Meinung nach das *Englische* als *schwierig*, weil der Wortakzent bedingt durch den gemischten Charakter des englischen Wortschatzes (vor allem germanisch- romanisch) sehr unregelmäßig ist. Ich habe vor einiger Zeit die von einem *ghost-writer* verfasste englische Rede eines österreichischen Politikers gehört, in der fast kein Wortakzent richtig war. Da bekanntlich falsch gesetzte Wortakzente die Kommunikation enorm stören, war die Rede weitgehend unverständlich.

Noch schwieriger sind die Verhältnisse im Russischen, da hier der Wortakzent auch innerhalb der Flexion eines Wortes wechseln kann: z.B. *oknó* 'Fenster', Nsg.; *ókna* Npl.

Zusammenfassend ist zu den hier besprochenen phonetischen Aspekten zu sagen, dass sie natürlich die größte Hürde auf dem Weg zu einer der Beherrschung der Muttersprache ähnlichen fremdsprachlichen Kompetenz darstellen, da die segmentalen und suprasegmentalen Elemente aufgrund ihres im Vergleich zu den anderen linguistischen Elementen (Morpheme, Wörter etc.) ungleich höheren Vorkommens eine viel höhere interferierende Wirkung auf die Perzeption und Produktion der Fremdsprache haben. Diese hohe Frequenz der phonetischen Elemente ist m.E. auch der Grund, dass es mit Bezug auf die Erlernung der Aussprache einer Fremdsprache üblicherweise ein kritisches Alter (Pubertät) gibt, das eine muttersprachliche Beherrschung verhindert.

3.3 Flexionsmorphologie

Das Englische war vom 11. bis zum 14. Jahrhundert aufgrund der normannischen Eroberung und der daraus resultierenden Stellung des Französischen (in seiner anglo-normannischen Variante) als Schriftsprache eine vorwiegend gesprochene Sprache. Vorwiegend aus diesem Grund sind daher im Gegensatz zum Altenglischen, das ein dem Deutschen ähnliches Flexionssystem aufweist, nur sehr wenige Flexionsendungen erhalten, eine Tatsache, die primär dafür verantwortlich ist, dass das Englische als eine leicht zu erlernende Sprache gilt.

Will man die anderen hier besprochenen Sprachen nach dem Grad der leichten Erlernbarkeit der flexionsmorphologischen Elemente reihen, ergibt sich folgende Hierarchie: Italienisch, Französisch, Neugriechisch, Russisch. Würde man das Deutsche einbeziehen, wäre es m.E. nach dem Neugriechischen, aber noch vor dem Russischen zu reihen. Mit Bezug auf das Russische wurde bereits erwähnt, dass seine schwierige Flexionsmorphologie gepaart mit dem innerhalb der Flexion häufig wechselnden Wortakzent die schnelle Erreichung einer einfachen kommunikativen Kompetenz erschwert und daher demotivierend wirkt.

3.4 Lexikon

Englisch

Als ursprünglich westgermanische Sprache weist das Englische insbesondere im Bereich des Basiswortschatzes primär germanische Elemente auf und ist somit für Sprecher germanischer Sprachen zu Beginn des Lernprozesses leicht erlernbar. Auf höherem Niveau sind Kenntnisse des Lateinischen oder einer romanischen Sprache sehr nützlich; im Bereich der naturwissenschaftlich-technischen Sprache sind auch Kenntnisse des Altgriechischen sehr hilfreich. Umgekehrt habe ich persönlich meinen lateinischen und griechischen Wortschatz durch das Englische sehr erweitert (z.B. lat. *appendix*, lat. *pelvis*, gr. *oesophagus*, gr. *trachea*), da bekanntlich im traditionellen Latein- und Griechischunterricht naturwissenschaftliche Texte kaum vorkommen.

Französisch, Italienisch

Englisch- und Lateinkenntnisse bzw. Kenntnisse einer anderen romanischen Sprache sind natürlich sehr hilfreich.

Russisch

Das Russische enthält als ostindogermanische Sprache für Muttersprachler des Deutschen praktisch keine bekannten Elemente, auch die Zahl der lateinisch-griechischen Entlehnungen ist etwa verglichen mit dem Deutschen sehr gering. Auch die Tatsache, dass das heutige Russische „gegenüber Fremdwörtern, besonders Internationalismen, tolerant“ (Lehmann 1995: 401) ist und seit der durch Zar Peter den Großen ausgelösten Europäisierung zahlreiche Lehnwörter aus dem Deutschen und Niederländischen enthält, verringert den Lernaufwand nicht wesentlich. Wohl aber erweist sich die morphologische Struktur des russischen Wortschatzes als günstig: „Im Russischen ist ein sehr großer Anteil an Wörtern durch Wortbildung von anderen Wörtern abgeleitet. Daher wird ein für deutschsprachige Lerner anfänglich wenig vertrauter Lernwortschatz zunehmend von einem durch Ableitung motivierten und insofern unterrichtlich vertrauten Wortschatz ersetzt“ (Lehmann 1995: 401).

Neugriechisch

Von Vorteil ist natürlich eine Kenntnis des Altgriechischen, aber auch die zahlreichen griechischen Elemente vor allem in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachsprachen des Deutschen oder Englischen lassen viele neugriechische Wörter transparent werden.

Neugr. *korifi*: 'Gipfel'; dt. *Koryphäe*; neugr. *avtokinito*, dt. *Auto*, *kinetisch*; neugr. *avtokinitodromos* 'Autobahn', dt. *Autodrom*; neugr. *Tachidromio*: 'Post', dt. *Tachometer*; etc.

4 Schlussbemerkung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Sinne eines integrativen Lernens (Lernen als Integration von Neuem in Bekanntes) die Kenntnis mehrerer Sprachen für den Erwerb weiterer Sprachen vor allem positive Effekte mit sich bringt, die die negativen Wirkungen der Interferenz bei weitem aufwiegen. Mit Bezug auf die Aussprache kann ich aus eigener Erfahrung berichten, dass meine vielfältigen Sprachlernerfahrungen den Erwerb einer möglichst akzentfreien Aussprache in jeder neuen Fremdsprache beträchtlich erleichtert haben.

Diese Erkenntnis bestätigt sich auch in der Praxis der von mir ins Leben gerufenen mehrsprachigen Schule (Graz International Bilingual School), in der die Schüler neben den Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch auch Französisch und Spanisch in einem über den Durchschnitt von „normalen“ Schulen weit hinausgehenden Ausmaß erlernen.

Literatur

BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST und Hans Jürgen KRUMM (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Aufl., Tübingen und Basel: Francke-Verlag

BIERBAUMER, Peter (1983), „Perzeption und Notation englischer Lautketten durch naive Hörer“, in James/Kettemann 1983: 266-300

COMRIE, Bernard, ed. (1987), *The World's Major Languages*, London: Routledge

HAARMANN, Harald (1993), *Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural*, Frankfurt/New York: Campus

HAARMANN, Harald (2001), *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu*, München: C.H.Beck

HALLIDAY, M.A.K., Angus McIntosh and Peter STREVEENS (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London: Longmans

JAMES, Allan und Bernhard KETTEMANN ed. (1983), *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb/Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*, Tübingen: Gunter Narr Verlag

KRINGS, Hans P. (1995), „Italienisch“, in: Bausch et al 1995: 374-379

- LEHMANN, Volkmar, Hans SCHLEGEL (1995), „Russisch“, in: Bausch et al 1995: 399-403
- LYOVIN, Anatole V. (1997), *An Introduction to the Languages of the World*, New York, Oxford: Oxford University Press
- RAABE, Horst (1995) „Französisch“, in: Bausch et al 1995: 369-374
- SIGOTT, Günther (1993), *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler*, Tübingen: Gunter Narr
- SWEET, Henry (1964; first published 1899), *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*, London: Oxford University Press
- TRUJILLO, Fernando (2001), “Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education”, paper presented at ECML Workshop 5/2001
- WANDRUSZKA, Mario (1991), „*Wer fremde Sprachen nicht kennt ...*“. *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. München: Piper
- WENDT, H., Hrsg.(1966), *Das Fischer Lexikon. Sprachen*, Frankfurt am Main: Fischer Bücherei
- WINTERS-OHLE, Elmar (1995), „(Neu-)Griechisch“, in: Bausch et al 1995: 384-388

Verknüpfung von Theorie und Praxis aus der Lehrendenperspektive

Christien van Gool

Im Titel dieses Beitrags werden drei Aspekte genannt, nämlich Theorie, Praxis und die Verknüpfung zwischen den beiden. Im Laufe der Jahrzehnte wurden unterschiedliche Sprachlehr- und -lerntheorien vertreten, wobei heute bei den TheoretikerInnen weit gehende Übereinstimmung in Bezug auf die künftige Entwicklungsrichtung herrscht und neue Lehrmeinungen in Artikeln und Büchern allen Interessierten zugänglich sind.

Die tatsächliche Unterrichtspraxis gestaltet sich jedoch weitaus differenzierter und ist auch kaum durch empirische Studien belegt. Zwar lassen sich in verschiedenen Ländern gewisse Trends ausmachen, die kulturbedingte Unterschiede, Traditionen, nationale Lehrpläne, Prüfungsformen und Allgemeinwissen widerspiegeln, was jedoch noch immer fehlt, sind genaue Studien zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen. Eine Möglichkeit, zu solchen Daten zu kommen, sind Fragebogenumfragen, die zwar vom Umfang her ebenfalls begrenzt und zudem relativ subjektiv sind, doch zumindest gewisse Tendenzen aufzeigen. Eine andere Möglichkeit ist die Unterrichtsbeobachtung, bei der der Unterricht von ExpertInnen beobachtet und bewertet wird. Das Problem, das sich hierbei stellt, ist, was soll beobachtet und nach welchen Kriterien soll evaluiert werden? Kurz gesagt, was hier entschieden werden soll, ist, wann Unterricht guter Unterricht ist. Im Folgenden werde ich ein Forschungsprojekt vorstellen, das wir vor einigen Jahren in den Niederlanden durchgeführt haben. Insbesondere werde ich auf die Ergebnisse eingehen und einige Anregungen geben, wie die Kluft zwischen Theorie und Praxis überwunden werden kann.

Von 1996 bis 1999 wurde vom Niederländischen Schulinspektorat ein umfangreiches Forschungsprojekt durchgeführt. Der Hintergrund war die Reform des Sekundarschulbereichs im Jahre 1993, mit der eine Grundausbildung mit neuen Lehrgegenständen, neuen Lehrinhalten und Zielformulierungen für die einzelnen Fertigkeiten im Rahmen des gegebenen Systems unterschiedlicher Schultypen eingeführt wurde. Bei der Verabschiedung der Reformvorschläge war mit dem niederländischen Parlament vereinbart worden, dass nach fünf Jahren eine Evaluierung stattfinden sollte. Diese Evaluierung wurde vom Schulinspektorat zwischen 1996 und 1999 durchgeführt. Evaluiert wurde die Organisation des Bildungsangebots, welche Stützungsmaßnahmen für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen zur Verfügung standen, Unterrichtsklima und Lernumfeld sowie auch der Unterricht selbst. Insgesamt wurden von den InspektorInnen 120 Schulen besucht und 7200 Unterrichtsstunden auf der unteren Sekundarstufe (Alter der SchülerInnen: 12 bis 15 Jahre) evaluiert.

Kriterien zur Evaluierung des Sprachunterrichts für die untere Sekundarstufe in den Niederlanden

Kriterien – Moderne Fremdsprachen

1. Von Anfang an wird vom Lehrer/von der Lehrerin die Fremdsprache als Kommunikationsmittel im Unterricht in einem vernünftigen Ausmaß eingesetzt.
2. Der Lehrer/Die Lehrerin regt die SchülerInnen dazu an, die Fremdsprache zu verwenden.
3. Der Lehrer/Die Lehrerin unterrichtet kommunikativ.
4. Der Lehrer/Die Lehrerin verwendet für die Vermittlung von Grammatik einen funktionellen Ansatz, d.h. nicht Grammatikwissen als solches steht im Vordergrund.
5. Der Lehrer/Die Lehrerin schafft Situationen, in denen der Austausch zwischen dem Lehrenden/der Lehrenden und den SchülerInnen bzw. den SchülerInnen untereinander aus realistischen Kommunikationsaufgaben erwächst bzw. andere Kommunikationsstrategien gefördert werden, die im Rahmen des Unterrichts eine klare Funktion haben.
6. Der Lehrer/Die Lehrerin stellt sicher, dass die SchülerInnen die notwendigen Recherchen durchführen und auch verschiedene Arten von Informationsquellen vergleichen.
7. Der Lehrer/Die Lehrerin spricht die Wörter in der Fremdsprache richtig aus und verwendet die richtige Intonation.
8. Der Lehrer/Die Lehrerin regt die SchülerInnen dazu an, ihre Aussprache in der Fremdsprache zu verbessern.

Für die Bewertung ‚ausreichend‘ ist eine positive Bewertung zumindest bei den Punkten 1 bis 4 und bei einem weiteren Punkt nötig.

(Evaluierung des Unterstufenunterrichts in den Niederlanden (1996-1999),
Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung des niederländischen
Bildungsinspektorats, März 2000, S. 45-46)

Bei der Evaluierung schnitten die Englischlehrer und -lehrerinnen in Bezug auf ihre pädagogische Leistung recht gut ab, ihre theoretischen Kenntnisse waren aber unzureichend. Einer der Hauptkritikpunkte war, dass die Fremdsprache nicht nur von den SchülerInnen, sondern auch von den Lehrenden im Unterricht kaum verwendet wurde. Weiters wurde befunden, dass „nur eine kleine Gruppe von Lehrenden unterschiedliche Unterrichtsmethoden einsetzt und Aufgaben stellt, bei denen die SchülerInnen die Fremdsprache aktiv verwenden müssen. Zum Großteil wird frontal unterrichtet und zumeist das Lehrbuch verwendet: Die SchülerInnen machen bloß die

Übungen im Lehrbuch. Computer werden selten eingesetzt. Es gibt wenig Differenzierung und die Lehrenden haben Schwierigkeiten, entsprechende didaktische Mittel einzusetzen, entweder weil die Gruppen zu groß sind oder weil sie zu wenig Unterrichtserfahrung haben“. Trotzdem (und interessanterweise?) wurden die Englischkenntnisse der SchülerInnen als ausreichend bis gut bewertet.

Mit diesem Phänomen setzte sich auch Gerard Westhoff, Professor an der Universität Utrecht, in einem Artikel in der Zeitschrift *Levende Talen* (Februar 2001) auseinander. Seine Erklärung ist, dass Sprachenlernen vor allem verständlichen Input benötigt, dass dann Form und Inhalt verarbeitet werden müssen, was schließlich zum Output führt. Der Grund für die guten Englischkenntnisse der niederländischen SchülerInnen ist, dass sie genügend verständlichen Input außerhalb des Unterrichts bekommen: Popsongs im Radio und Filme und Fernsehserien in Originalsprache mit niederländischen Untertiteln. Im Unterricht liegt der Schwerpunkt auf der systematischen Vermittlung von Englisch, vor allem von Grammatik. Das hohe Kompetenzniveau in Englisch kann somit auf den außerschulischen Input zurückgeführt werden.

Ähnliche Ergebnisse erbrachte die oben beschriebene Studie auch für die Sprachen Deutsch und Französisch (Englisch, Französisch und Deutsch sind in der Unterstufe Pflichtgegenstände für alle SchülerInnen). Die beim Deutsch- und Französischunterricht aufgezeigten Schwachstellen sind die gleichen wie im Englischunterricht, jedoch fehlt bei diesen beiden Sprachen der ausgleichende Einfluss des außerschulischen Inputs. Deutsch und Französisch werden im öffentlichen Leben zunehmend von Englisch verdrängt. Dies hat auch entsprechende Auswirkungen auf das Kompetenzniveau der SchülerInnen in diesen beiden Sprachen, das sich in den letzten Jahren deutlich verschlechterte.

Verwendung der Fremdsprache

Es herrscht weitgehend Übereinstimmung, dass Möglichkeiten, die Fremdsprache zu hören und zu sprechen, den Sprachlernprozess entscheidend beeinflussen. Inwieweit jedoch die Fremdsprache im Unterricht eingesetzt werden soll, ist auch innerhalb des Verbands niederländischer LehrerInnen umstritten. Einige Lehrende sind gegen die Verwendung der Fremdsprache, weil sie dies vor allem bei Grammatikerklärungen für nicht zielführend halten, andere, weil sie befürchten, bei Klassen mit über 30 SchülerInnen die Kontrolle zu verlieren.

Die Studie zeigte, dass in vielen Schulen die Fremdsprache nicht als Kommunikationsmittel im Unterricht eingesetzt wird. Der Schwerpunkt liegt nach wie vor auf der Vermittlung von Grammatik und der Korrektheit der Sprachproduktion, d.h. der Unterricht ist weit vom Ideal moderner Sprachlehr- und lerntheorien entfernt.

Lehrbuchzentriertheit

Ähnliche Probleme ergaben sich bei der Verwendung des Lehrbuchs. Viele Lehrende gehen strikt nach dem Lehrbuch vor und sind nicht sicher, ob und was sie auslassen könnten. Das bedeutet, ihnen fehlt der theoretische Hintergrund zum kritischen Umgang mit dem Lehrbuch, sie können nicht einschätzen, warum die LehrbuchautorInnen gewisse Übungen inkludierten und ob diese Übungen für ihre Gruppe zielführend sind. Der Unterricht ist somit auch nicht auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt. Die Lehrenden wollen die Kontrolle über den Lernprozess behalten. Unsicherheit ist zumeist keine gute Grundlage für Änderungen.

Ein weiteres Problem ist, dass die neuen Lehrbücher immer umfangreicher werden und CDs, zusätzliches Übungsmaterial, Videos und Tests enthalten, sodass die Versuchung groß ist, einfach alles ohne viel Nachdenken über die Sinnhaftigkeit des Angebots zu verwenden. Wie ich bereits erwähnt habe, erreichen die SchülerInnen in Englisch ein hohes Kompetenzniveau, was viele Lehrende als Bestätigung des von ihnen gewählten Ansatzes interpretieren: Warum etwas ändern, wenn gute Ergebnisse erzielt werden?

Änderungsbedarf

Änderungen sind aber notwendig, vor allem um SchülerInnen und Lehrende weiterhin zu motivieren. Der Lehrerberuf gilt zurzeit nicht als besonders erstrebenswerte Karriere. Bei einigen Gegenständen herrscht in einigen Regionen schon jetzt ein Mangel an Lehrenden. Dazu kommt, dass viele der Lehrenden bereits über vierzig sind und der Beruf so wenig attraktiv ist, dass wenig Nachwuchs nachkommt. Viele Schulen berichten auch von Disziplinproblemen; ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Stellenwert der Fremdsprachen außer Englisch. Dies sind nur einige der Probleme, mit denen der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden gegenwärtig konfrontiert ist.

Erschwert wird die Diskussion um die Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts noch durch die Komplexität der Lehrentätigkeit. Lehrende müssen sich mit vielen verschiedenen Bereichen auseinandersetzen, z.B. dem Sachgebiet, der Unterrichtspraxis, den Kontakten mit KollegInnen, dem sozialen Funktionieren der SchülerInnen, organisatorischen Aspekten und dem Lehrplan. Zu behaupten, besseres theoretisches Wissen verbessere zwingendermaßen auch den Unterricht, stellt eine grobe Vereinfachung dar. Was wir dringend brauchen, ist mehr Professionalität.

Die Rolle von Lehrendenverbänden

Lehrende werden Innovationen nur mittragen, wenn sie selbst das Bedürfnis nach Änderungen verspüren. Das setzt voraus, dass sie Zugang zu neuen Theorien haben,

dass ihre Probleme ernst genommen werden und dass ihre Erfahrungen und Expertise anerkannt werden. Ein den Schulen aufgezwungener neuer Lehrplan ist sicherlich noch keine Garantie für die Durchsetzung von Innovationen in der Lehre. Im Gegenteil, oft werden solche Reformen von Lehrenden eher zynisch kommentiert, da sie dahinter politisch motivierte Entscheidungen von Personen, die vom Schulalltag keine Ahnung haben, vermuten. Zu viele Änderungen auf einmal erscheinen kontraproduktiv und erhöhen nur die Arbeitsbelastung der Lehrenden.

Es reicht auch nicht aus, dem Lehrenden nur Informationsmaterial zur Verfügung zu stellen, wobei es überhaupt fraglich ist, ob sie die erforderliche Zeit haben, das ganze Material zu lesen. Wesentlich ist, dass die Lehrenden mit der Information, die sie erhalten, tatsächlich etwas anfangen können. Sie müssen davon überzeugt sein, dass Änderungen notwendig sind und die Anstrengungen sich auszahlen, sowohl für ihre SchülerInnen wie auch für sie selbst. Ich bin der Meinung, dass die Mehrheit der Lehrenden bereit wäre an Innovation mitzuarbeiten, wenn sie das Gefühl hätte, dass ihre Bemühungen ernst genommen werden. Es existiert anscheinend noch immer eine Kluft zwischen den Schwerpunktsetzungen der Fachdidaktik und anderer Spezialbereiche und der Umsetzung theoretischer Erkenntnisse durch die Lehrenden. Diese Situation ist für beide Seiten frustrierend. Es müssen Wege gefunden werden, die diese Kluft überbrücken helfen und auch Möglichkeiten, wie mehr Lehrende erreicht und aktiv involviert werden könnten. Dazu ist eine aufrichtige Auseinandersetzung mit den anstehenden Problemen notwendig. Diese kann jedoch nur stattfinden, wenn Lehrende auf ihren Beruf stolz sind, wenn sie gut informiert sind und ihre Erfahrung Anerkennung findet.

Anhang – Gruppenarbeit

Während des Workshops folgte auf den obigen Vortrag eine Gruppenarbeit. Ein Handout mit den bei der niederländischen Studie angewandten Kriterien wurde ausgeteilt mit der Aufgabe, die einzelnen Punkte kritisch zu hinterfragen und eventuell zu revidieren. Ziel dieser Gruppenarbeit war, bei den TeilnehmerInnen ein Bewusstsein für mögliche Evaluierungskriterien zu wecken, um entscheiden zu können, was im Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit zusammengefasst. Die von den Gruppen erstellten Kriterienkataloge unterscheiden sich zwar teilweise voneinander, sie streichen jedoch alle hervor, dass die Lehrende klare Vorstellungen von Lehr- und Lernzielen haben sollten und sie wissen sollten, auf welches Ziel ihre SchülerInnen hinarbeiten wollen. Das scheint eine wichtige Voraussetzung für Änderungen zu sein.

Gruppe 1: Kriterien

1. Der/Die Lehrende ist sich der unterschiedlichen Leistungen der Lernenden bewusst.
2. Der/Die Lehrende schafft ein Lernumfeld, das den Lernenden das Gefühl vermittelt, etwas erreicht zu haben bzw. erreichen zu können.
3. Die Lernenden haben das Gefühl, sie machen etwas Sinnvolles.
4. Inwieweit ist das Unterrichtsgeschehen auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt?
5. Lernerzentriert – „Was machen die Lernenden“ vs. „Was machen die Lehrenden“?
6. Methodenvielfalt
7. Training aller Fertigkeiten
8. Selbstevaluierung, Reflexion

Gruppe 2: Kriterien

1. Der/Die Lehrende verwendet die Zielsprache in angemessenem Ausmaß.
2. Der/Die Lehrende ermutigt die SchülerInnen, sich in der Zielsprache auszudrücken.
3. Der/Die Lehrende klärt zu Beginn der Stunde die Lernziele ab.
4. Der/Die Lehrende bindet die SchülerInnen in den Unterrichtsverlauf ein und arbeitet mit ihnen gemeinsam auf die Ziele hin.
5. Für die SchülerInnen bleibt ein gewisser Freiraum zur Erreichung der Ziele.
6. Das Klassenklima ist angenehm.
7. Die SchülerInnen setzen die unterschiedlichen Ressourcen effizient ein.
8. Der/Die Lehrende fördert die kritische Auseinandersetzung mit allen gebotenen Lerninhalten.
9. Der/Die Lehrende reagiert auf Feedback von den SchülerInnen.
10. Der/Die Lehrende gibt den Studierenden brauchbares Feedback.

Gruppe 3: Kriterien

1. Autonomes Lernen; der/die Lehrende als *Facilitator*
2. Der/Die Lehrende schafft Situationen, in denen die Kommunikation zwischen ihm/ihr und den SchülerInnen sowie auch unter den SchülerInnen das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen erfordert bzw. die konkrete, unterrichtsbezogene Kommunikationsanlässe bieten.

3. Kooperatives Lernen
4. Individuelles, offenes Lernen
5. Unterstützung für schwächere SchülerInnen (Sprachförderung) und Förderung der besseren SchülerInnen durch entsprechend anspruchsvolle Aufgaben
6. Strategien für die Bewältigung von Störungen im Unterricht
7. Methodenvielfalt, einschließlich IT
8. Verhältnis Lehrer – Arbeiten der Klasse; Interaktionen im Unterricht

Gruppe 4: Auswahl von Indikatoren

1. Aushandeln von Bedeutungen
2. Schwerpunkt auf der Vermittlung von zielsprachlichen Strukturen
3. Eingehen auf die Interessen der SchülerInnen (Einbindung, Engagement)
4. Gruppen-/Partnerarbeit
5. Interaktion unter den Studierenden
6. Lehrerhandreichungen (Lesson plans)
7. Technologie
8. Fremdsprache
9. Lehrziele
10. Kultur

Gruppe 5: Kriterien

1. Der Unterricht ist motivierend und auf das Kompetenzniveau der SchülerInnen abgestimmt.
2. Lernziele sind für SchülerInnen und Lehrende transparent.
3. Die SchülerInnen werden ermutigt, sich in der Zielsprache auszudrücken und können die Zielsprache angemessen einsetzen (vier Fertigkeiten, interkulturelle Kompetenz).

Fremdsprachenunterricht in Lettland: Neue Herausforderung und mögliche Antworten

Indra Odina

Zusammenfassung

Thema dieses Beitrags sind unsere Erfahrungen bei der Umsetzung eines neuen Fachdidaktikkonzepts. Dazu werden die Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojekts vorgestellt, in dessen Rahmen verschiedene auf Kooperation, Kollaboration und Transformation abzielende Lernstrategien erprobt wurden und evaluiert wurde, inwieweit diese geeignet sind, die soziale Kompetenz der Lehrenden zu fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits die Umsetzung neuer Inhalte ein langwieriger Prozess ist, dass aber die Änderung gewohnter Haltungen und Einstellungen noch viel längere Zeit in Anspruch nimmt und im Grunde nie abgeschlossen ist.

Weiters zeigt die Studie, dass radikale und zu schnelle Veränderungen kontraproduktiv sind und vermieden werden sollten. Änderungen sind eine persönliche Erfahrung, wobei ihr Erfolg davon abhängt, ob das Neue sinnvoll erscheint und somit auch die Motivation besteht, die notwendigen neuen Fertigkeiten zu erwerben und sich für die Umsetzung von Neuerungen einzusetzen.

Einführung

Im 21. Jahrhundert sehen sich Schulen mit einer Vielzahl von Veränderungen und neuen Herausforderungen konfrontiert. Niemand behauptet heute ernsthaft, dass wir zur Überprüfung der Kenntnisse unserer Lernenden die gleichen Methoden anwenden sollten wie vor einem Jahrhundert oder davon ausgehen können, dass die Lernstrategien unserer SchülerInnen gleich geblieben sind. Auch wenn unsere Bildungsziele noch die alten sind: Wir wollen, dass unsere SchülerInnen lesen und schreiben lernen, aber die Inhalte haben sich geändert, weil wir uns in einem anderen Jahrhundert befinden.

Warum bestehen wir dann weiterhin darauf, dass unsere Kinder zur Schule gehen, wenn wir wissen, dass sie sich Informationen doch viel lieber aus dem Internet, aus den Medien, aus Radio, Fernsehen oder von MuttersprachlerInnen holen? Bereits 1996 formulierte die UNESCO vier Hauptziele für den Bildungsbereich. Die ersten beiden betreffen das Wissen, das dritte und vierte soziale Kompetenzen.

1. *Das Wissen lernen:* Ziel ist das Verstehen von Ideen, der Erwerb von Recherchierstrategien, das Wissen, wie ich an Informationen herankomme und Informationsquellen erschließen kann; hier geht es darum, wie man das Lernen lernen kann.
2. *Das Handeln lernen:* Bei dieser Kompetenz geht es um geistige Flexibilität, um die Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Situationen zu übertragen.
3. *Das Zusammenleben lernen:* Hier geht es um Einstellungen und Haltungen, wodurch dies zum wohl schwierigsten Kompetenzbereich wird. Was heißt es, Verantwortung zu übernehmen, Teil der Gesellschaft zu sein, wie kann man seine sozialen Kompetenzen entwickeln, mit Andersdenkenden zusammen leben und arbeiten?
4. *das Dasein lernen:* Hier geht es um das kritische Hinterfragen, um kommunikative Kompetenz sowie die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung.

Im Juni 2000 lud das Europäische Fremdsprachenzentrum zu einem ‘Think Tank’ zum Thema LehrerInnenausbildung ein, bei dem definiert werden sollte, welches Wissen und welche Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen Lehrende in Zukunft benötigen werden. Einigkeit herrschte in der Diskussion darüber, dass soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit im 21. Jahrhundert Priorität haben sollten.

Soziale Kompetenzen: Diese schließen intrapersonelle und interpersonelle Kompetenzen mit ein, d.h. die Fähigkeit, Isolation zu vermeiden, den Status als Lehrende/r, die Fähigkeit, sich an verschiedene Situationen anzupassen, die berufliche und soziale Identität der SprachenlehrerInnen und Überlebensstrategien für Lehrende (Umgang mit Stress, mit Disziplinproblemen, dem Burnoutsyndrom).

Fähigkeit zur Kollaboration: Gemeinschaftsbildung auf allen Ebenen, Lösung von Kommunikationsproblemen, Haltungswandel, Akzeptanz der Lernerautonomie und reflexiver Praktiken.

Der Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Fähigkeit, zusammen zu leben, kommt immer größere Bedeutung zu. In zahlreichen Studien, wie z. B. von E. Cohen, S. Kagan, Y. Sharan, S. Sharan, R. Slavin, R. Johnson, D. Johnson, zeigt sich deutlich, dass ein möglicher Weg zum Erwerb dieser Kompetenzen das kooperations-, kollaborations- und transformationsorientierte Lernen ist.

Theoretischer Hintergrund

Viel hat sich in den letzten Jahrzehnten bei der Organisation des Klassenzimmers verändert. Tische und Stühle sind nicht mehr in Reihen aufgestellt, sondern in so genannten Lernstationen, durch die es Lernenden ermöglicht wird, Material gemeinsam zu nutzen, auszutauschen und zu besprechen. Diese Art von informeller Gruppenarbeit erlaubt das Abgehen vom Frontalunterricht. Der Terminus ‘Gruppenarbeit’ wird grund-

sätzlich für Aktivitäten in Kleingruppen verwendet. Kooperatives Lernen ist eine Art von Gruppenarbeit, aber nicht jede Form der Gruppenarbeit ist notwendigerweise auch kooperatives Lernen. Kooperatives Lernen unterscheidet sich von traditioneller Gruppenarbeit in folgenden Punkten:

- *heterogene* Gruppen;
- *aktive Beteiligung* aller Mitglieder der Gruppe;
- Förderung der *Eigenverantwortlichkeit*;
- *direkte Interaktion* (Face-to-Face-Interaktion);
- gezielte Förderung der *sozialen Kompetenzen*;
- die *Evaluierung des Prozesses* und der Ergebnisse ist Teil des Lernprozesses;
- die einzelnen Mitglieder der Gruppe erwerben *instrumentelles* (wissenschaftliche Kenntnisse, Ursache-Wirkung-Zusammenhänge), *kommunikatives* (gegenseitiges Verstehen und soziales Wissen) und *emanzipatorisches* (verstärktes Selbstbewusstsein und Änderung der eigenen Sichtweise) *Wissen*.

Kooperatives Lernen ist somit die erste Phase, in der die Lernenden Informationen und Erfahrungen austauschen mit dem Ziel, instrumentelles Wissen zu erwerben. Der Lernprozess wird noch weit gehend von den Lehrenden gesteuert, da Inhalte und Ablauf großteils von ihnen vorgegeben werden. Dabei wird gleichzeitig jedoch die Basis für kollaboratives Lernen gelegt, bei dem die Lernenden zusammenarbeiten, um so zum gegenseitigen Verstehen und zum Verständnis des sozialen Umfeldes zu gelangen bzw. um kommunikatives Wissen zu erwerben. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Entwicklungsprozess und den Interaktionen zwischen den Beteiligten. Der oder die Lehrende schafft die für solche Erfahrungen nötigen Lernsituationen und beteiligt sich auch selbst aktiv am Erfahrungsprozess. Transformatives Lernen passiert, wenn Anfangserwartungen, Annahmen und Einstellungen kritisch hinterfragt werden. Ziel ist der Erwerb von emanzipatorischem Wissen durch die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl im Rahmen einer bewussten Auseinandersetzung mit Problemstellungen bei gleichzeitiger Unterstützung des kritischen Reflexionsprozess durch den Lehrenden.

Aktionsforschung: Methoden und Ergebnisse

Kooperatives Lernen ist in Lettlands Lehrplänen als bildungspolitische Leitlinie festgeschrieben. Das Ziel ist, die Persönlichkeitsentwicklung und den Sozialisationsprozess zu fördern und die Bürger und Bürgerinnen auf das Leben und Arbeiten in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

1997 beschloss LAPSA, eine Vereinigung von 15 Universitätsdozenten, eine Studie durchzuführen, um zu erproben, inwieweit kooperatives, kollaboratives und transformatives Lernen unter den gegebenen Bedingungen umsetzbar sind. Insbesondere sollte untersucht werden, ob man die Situation verbessern, die Zielvorstellungen erreichen und wie möglichst „lehrerfreundlich“ vorgegangen werden könnte.

LAPSA steht für „Berufsverband der lettischen Dozenten für Kooperation im Bildungsbereich“. Gegründet wurde der Verband von Dozenten an den sechs pädagogischen Instituten, die am Projekt „Entwicklung von Kompetenzen für erfahrungsorientiertes und kooperatives Lernen in der lettischen Lehrerbildung“ mitwirken, das von der Soros-Stiftung im Rahmen von „Bildungswesen im Wandel“ und in Zusammenarbeit mit dem Department of International and Comparative Education, Teachers College, Universität Columbia, in den USA initiiert wurde. LAPSA ist somit die Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen und Bedürfnisse (der Entwicklung einer Lerngesellschaft) und auf neue Erkenntnisse in Bezug auf Lernprozesse. Das Ziel ist, Forschungsprojekte zu ermöglichen, kooperatives Lernen und andere interaktive Lernformen in der Praxis umzusetzen und somit im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen den Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit unter Dozenten, Studierenden und Lehrenden an den Schulen zu unterstützen.

Der Bildungsbereich setzt zunehmend auf kooperatives Lernen, so zum Beispiel im allgemein- und berufsbildenden Bereich, bei Aus- und Weiterbildung und Umschulungsmaßnahmen. Die Unterstützung dieser Entwicklung ist einer der Aufgabengebiete von LAPSA.

Denkt man über Erfolg und Nichterfolg nach, so kann der Lernprozess mit einer nie endenden Reise verglichen werden. So beschrieb auch M. Fullan, Professor an der Universität Toronto, den Entwicklungsprozess als eine „Reise ins Unbekannte“, bei der die Probleme zu Freunden werden, wo die Suche nach Hilfe und Unterstützung als Stärke gilt und nicht als Schwäche, wo Kollaboration und Individualismus nebeneinander existieren können. Diese Reise besteht aus sieben Abschnitten:

1. *Änderungen stehen bevor* – Ressourcen, Personen, Einstellungen.
2. *Durch einen Katalysator wird der Änderungsprozess in Gang gesetzt* – von außen initiierte Veränderungen im Gegensatz zu erhofften Veränderungen.
3. *Beginn des Umsetzungsprozesses* – einige stolpernde Schritte nach vorne.
4. *Hindernisse bei der Umsetzung* – Neuland mit unverhergesehenen Hindernissen.
5. *Wiederaufnahme der Arbeit* – Wiederbesinnen auf Zielvorstellungen und Lösungsmöglichkeiten.
6. *Erste Erfolge* – die Lösungen funktionieren!
7. *Veränderungen werden integraler Bestandteil.*

(nach: Tools for Change workshops, R. Champion, National Staff Development Council, 1993)

In Lettland fing unsere „Reise“ mit einer Bedarfsstudie an, wobei besonderer Wert auf die sozialen Kompetenzen gelegt wurde: Akzeptieren, dass alle Beteiligten gleichberechtigte Partner sind; Involvierung aller Beteiligten; Kritik an Ideen und nicht an einzelnen Personen; Vorbringen widersprüchlicher Meinungen ohne verletzend zu sein; Akzeptanz von Unterschieden; Wertschätzung der anderen; bestimmtes, jedoch nicht aggressives Auftreten.

Im zweiten Abschnitt unserer „Reise“ wurde vom Katalysator (einer heterogenen Gruppe von Dozenten und Dozentinnen, die alle Verbandsmitglieder waren) der Veränderungsprozess (Abschnitt 3) in Gang gesetzt und die erste Phase des auf fünf Jahre geplanten Projekts *Developing Skills for Experiential and Cooperative Learning in Latvian Teacher Education* wurde in Angriff genommen.

Gleichzeitig wurden an mehreren Universitäten mit den Studierenden verschiedener Fachrichtungen und EnglischlehrerInnen eine Reihe von Projekten zum kooperativen Lernen durchgeführt. Die Verbandsmitglieder trafen sich jeden Monat zum Erfahrungs- und Informationsaustausch. Vor allem die Erfahrung, dass kooperatives Lernen die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern kann, wurde von den Beteiligten als positiv wahrgenommen.

Laut obigem Schema sieht man sich im vierten Abschnitt mit unvorhergesehenen Hindernissen konfrontiert. In unserem Fall waren diese Hindernisse die Folge mangelnder Unterstützung auf mehreren Ebenen:

1. Die teilnehmenden UniversitätslehrerInnen arbeiteten an ihren Universitäten ohne Unterstützung und auf sich allein gestellt und versuchten, in Lehrveranstaltungen ihren Studierenden kooperatives Lernen zu vermitteln.
2. Die Studierenden kamen von ihrem Unterrichtspraktikum an den Schulen enttäuscht, missverstanden und oft auch mit schlechten Bewertungen zurück. Die Lehrenden an den Schulen konnten mit den neuen Ideen nichts anfangen und wussten nicht, welches Ziel die Studierenden nun tatsächlich verfolgten.
3. Es wurden zwar auch eigene Kurse für kooperatives Lernen für die EnglischlehrerInnen angeboten, jedoch mit wenig Erfolg: Allein konnten auch sie in den Schulen wenig bewegen.

Im fünften Abschnitt lag der Schwerpunkt auf Zukunftsvisionen und erneuten Anstrengungen. Etwas musste unternommen werden um eine Gemeinschaft zu schaffen, in der gegenseitige Unterstützung möglich war. Während des nächsten Abschnitts wurden Modelle für die *Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität* entwickelt. Dazu wurden Teams gebildet, die aus drei bis vier UniversitätslehrerInnen und Lehrenden an Schulen bestanden, an denen Studierende ihr Unterrichtspraktikum absolvieren konnten. Diese erneute Initiative war teilweise erfolgreich. Die Probleme der Studierenden waren gelöst, aber die Erfahrungen blieben auf die wenigen Schulen und Universitäten beschränkt, die am Projekt teilgenommen hatten. Während die Umsetzung des Inhalts, des Wissens, durchaus erfolgreich verlief, war es zu keinem Einstellungswandel gekommen. Die Lehrenden „lehrten nicht, was sie predigten“. Im

Unterricht zeigten sich zwar ihre neu erworbenen sozialen Kompetenzen, doch sobald sie die Tür des Klassenzimmers hinter sich schlossen, verfielen sie in alte Verhaltensmuster.

Im siebenten Abschnitt schließlich wurde das Lernen aus Fehlern und Veränderungen zum integralen Bestandteil des (Unterrichts-)alltags. Der Schwerpunkt lag auf *kooperativem Lernen im Hinblick auf die Entwicklung einer kollaborativen Lernumgebung an Schulen*. Es wurden Kurse für die Lehrenden an den Schulen abgehalten mit dem Ziel ein kollaboratives Umfeld zu schaffen, das nicht auf das Klassenzimmer beschränkt bleiben würde. Die TeilnehmerInnen kamen aus allen Bildungs- und Fachbereichen, von Volksschullehrern bis zu Sprachspezialisten, aus Geschichte, Biologie, Sport und Mathematik. Wesentlichen Anteil am Erfolg dieses letzten Abschnitts hatte auch die Tatsache, dass sich die Schulverwaltung aktiv an den Workshops beteiligte.

In diesem Jahr ist die Lage bereits anders. Die Erstsemestrigen an den Universitäten sind an die neuen Lernmethoden bereits gewöhnt. Andererseits ist es noch nicht gelungen, an den Universitäten eine kollaborative Lernumgebung zu schaffen. Dies ist auch der Grund, warum wir beschlossen, den Änderungsprozess auf Universitätsebene durch eine weitere Phase, nämlich *kooperatives Lernen zur Entwicklung einer kollaborativen Lernumgebung an Universitäten*, zu unterstützen.

Diskussion

Änderungen durchsetzen heißt nicht automatisch auch Verbesserungen oder Fortschritt erreichen. Wenn wir nicht einsehen, dass für wirkliche Veränderung auch ein geänderter Gedanken- und Aktionsrahmen notwendig ist, dann wird kaum wirklicher Wandel eintreten. Das Streben nach Fortschritt hat positive wie auch negative Seiten. Jeder Wandlungsprozess – und jeglicher Fortschritt – ist mit Schwierigkeiten verbunden, denn wenn wir unsere Reise in Richtung Veränderung antreten, können wir nicht vorhersagen, wie wir ans Ziel gelangen werden und was uns dort erwartet. Positive Veränderungen sind aufregend, da sie zu neuem Lernen führen, zu neuem Engagement, neuen Leistungen und unserer Arbeit mehr Sinn verleihen. Vor allem anfangs erzeugen sie aber auch Unruhe, führen zu Unsicherheit und Erschöpfung.

Abschließend eine kurze Zusammenfassung der Aspekte, die sich positiv auf die Umsetzung von innovativen Ansätzen im Bildungsbereich auswirken:

1. *Homogene Gruppen*: Neuerungen können leichter umgesetzt werden, wenn man mit einer homogenen Gruppe beginnt, die bereits von Anfang an eine Gemeinschaft darstellt, wobei die Gruppe aus Personen mit unterschiedlichem hierarchischen Status zusammengesetzt sein und sowohl Personen in leitender Stellung wie auch ‚normale‘ Lehrende umfassen sollte ...

2. *Ein kollaboratives Team*, das auch bei der eigenen Arbeit das Kollaborationsprinzip demonstriert, kann qualitativ hochwertigere Resultate erzielen. Zudem können die einzelnen VertreterInnen von Fachdisziplinen (Sprachen, Mathematik, Sport, Musik, Biologie, Fachdidaktik etc.) voneinander viel lernen.
3. *Erfahrungen sammeln*: Es gibt keine Fehler, alles stellt Erfahrungswerte dar.
4. *Gefühle und Reflexionen*: Soziale Kompetenz und neue Einstellungen können nicht ‚gelernt‘ werden. Man muss die Erfahrungen selbst machen und auch über noch so unbedeutende Änderungen reflektieren.
5. *Erfahrungsaustausch*: Durch den fortwährenden Erfahrungsaustausch wird das Selbstbewusstsein gestärkt.
6. *Praxis*: Soziale Kompetenz kann nicht durch einen rein theoretischen Zugang erworben werden; die praktische Umsetzung, Erfolge und Misserfolge, sind wesentliche Komponenten.
7. *Man ist nicht allein und hat aber trotzdem Aktionsfreiheit*, da man in einer Gemeinschaft arbeitet, die Hilfe und Unterstützung bietet, in der man sich sicher und nicht bedroht fühlt.

Schlussfolgerung

Aus dem Gesagten ergeben sich folgende durchwegs positive Schlussfolgerungen:

1. Veränderungen müssen nicht zu katastrophalen Entwicklungen führen, durch die alles, was in jahrelanger Arbeit mühsam erarbeitet wurde, zerstört wird.
2. Veränderungen sollten nicht zu umfassend sein; weit reichende Veränderungen bringen oft keinen wirklichen Wandel.
3. Veränderungen sind primär eine persönliche Erfahrung. Ob sie Erfolg haben, hängt davon ab, ob die Betroffenen die Innovationen für sinnvoll erachten und ausreichend motiviert sind, die für die Umsetzung von Neuerungen nötigen Fertigkeiten zu erwerben und sich für ihre Umsetzung einzusetzen.
4. Und egal, wie sorgfältig, vernünftig, strategisch überlegt Veränderungen geplant werden, irgendwann wird sich ein ‚Durchhängen‘ kaum vermeiden lassen. Wichtig ist dann, dass der oder die Betroffene die Kraft hat, sich wieder aufzuraffen und weiterzumachen.

Literatur

CLARKE T., CLEGG S., *Changing Paradigms: The Transformation of Management Knowledge for the 21st Century*, London: Harper Collins Business, 1998.

CRANTON P., *Types of Group Learning*, In Imel S., *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, new Uses, and Emerging Opportunities*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Number 71, Fall 1996.

DALIN P., RUST V.D., *Towards Schooling for the Twenty-first Century*, London: Cassell, 1996..

FULLAN M., *The New Meaning of Educational Change*, England: Cassell, 1996.

Macgregor J., *Collaborative Learning: Reframing the Classroom*, In A Goodsell and others (eds.) *Collaborative Learning: A sourcebook for Higher Education*. University Park, Pa.: National Center on Postsecondary Teaching and Learning Assessment, 1992.

MEZIROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

ROLHEISER C., QUINN J. & FULLAN M., *Managing the Process of Change*, OISE/UT

Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis im slowakischen Kontext

Mária Kostelníková

Gerichtet nach dem Thema und den Zielsetzungen des Workshops habe ich mich in meinen Beiträgen auf folgende Punkte konzentriert:

- Unterschiedliche Lernkulturen – daher eine kurze historische Übersicht des Fremdsprachenunterrichts in der Slowakei im 20. Jahrhundert, wobei ich mich insbesondere auf den politisch-geschichtlichen Einfluss auf die Theorien und Methoden, aber auch auf die Rolle einiger Fremdsprachen, begründet durch die gesellschaftspolitischen Bedingungen, bezogen habe.
- Kurze Information über die Situation auf dem Gebiet der Fremdsprachenvermittlung und des Fremdsprachenlernens nach 1989
- Verknüpfung von Theorie und Praxis zur Förderung der Fremdsprachenvermittlung und des Fremdsprachenerwerbs – Beispiele aus internationalen Projekten. Hier wurde kurz auch die Frage des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachenvermittlung behandelt.

Kurze historische Übersicht über den Fremdsprachenunterricht in der Slowakei im 20. Jahrhundert

Das Gebiet der heutigen Slowakei war Anfang des 20. Jahrhunderts noch Bestandteil der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Daher ist es nicht überraschend, dass das Schulsystem und auch die Methoden auf gemeinsamer Tradition in diesen Ländern beruhen, wie aus der Studie „Der Fremdsprachenunterricht in der Slowakei im 20. Jahrhundert“ hervorgeht. Grenzsteine im Fremdsprachenunterricht bilden die Jahre 1918, 1945, 1960 und 1989. Diese hängen zum Teil mit den gesellschaftlich-politischen bzw. historischen Wendepunkten oder mit wichtigen Schulreformen zusammen.

Aufgrund dieser Studie kann festgestellt werden, dass der Fremdsprachenunterricht in der Slowakei sehr stark durch die historischen Ereignisse sowie durch die Staatsformen geprägt wurde.

In den verschiedenen Etappen spielten abwechselnd (auch auf Grund politisch-ideologischer Gesichtspunkte) die Fremdsprachen Deutsch, Russisch, Englisch und Französisch die dominierende Rolle.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts war nach der vorherrschenden Übersetzungsmethode nach 1945 das Sprachkönnen, d.h. die kommunikative Funktion des Fremdsprachenerwerbs. In der Abhängigkeit von der Schulstufe und vom Schultyp verfolgte der Fremdsprachenunterricht aber auch andere Ziele.

Nach dem Sprachkönnen kann an zweiter Stelle die landeskundliche Ausbildung im weitesten Sinne des Wortes genannt werden. Darunter war die Vermittlung der Literatur, Kultur, Wissenschaft und Technik des Landes der Zielsprache, d.h. die kognitive Funktion des Fremdsprachenerwerbs zu verstehen.

Das Sprachkönnen spielte im Fremdsprachenunterricht in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine unterschiedliche Rolle in der Abhängigkeit von der Methode, die aktuell war, sowie von der Schulstufe bzw. vom Schultyp. Man hat die Auswahl der systembezogen vorgestellten grammatischen Erscheinungen ihrer Text gestaltenden Funktion untergeordnet.

In höheren Klassen arbeitete man auch mit belletristischen Texten und Fachtexten. Nach der wichtigen Schulreform im Jahre 1960 kann gesagt werden, dass die Auswahl der behandelten grammatischen Erscheinungen sich nach ihrer kommunikativen Funktion richtete.

Gemäß den Lehrplänen von 1978 sollten die Abiturienten fähig sein, sich in der alltäglichen Kommunikation zu verständigen sowie Fachtexte zu lesen und sie zu rezipieren.

Bei den Inhalten spielte die Pragmatik die primäre Rolle. Von den allgemeinen Themen ging man zu spezifischen fachkundlichen Themen über.

Man versuchte die Thematik situationsbezogen auszuwählen, wobei man sich vor allem nach den pragmatischen Situationen richtete, die für das Land der Ausgangssprache sowie das Land der Zielsprache typisch waren.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren beim Fremdsprachenunterricht an slowakischen Schulen trotz der Kenntnis der modernen Unterrichtsmethoden noch die Spuren der ausklingenden alten Methoden (vor allem der grammatischen Übersetzungsmethode) lange Zeit zu spüren. Als ein Grund dafür kann die diskontinuierliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts genannt werden, die durch die oben geschilderte gesellschaftlich-politische Situation verursacht war.

In den fünfziger und sechziger Jahren versuchte man, die Ziele und Inhalte lerner-spezifisch (angestrebter Beruf, Ausbildung, Altersgruppe der Lerner usw.) zu differenzieren. So entstanden die lernerorientierte Methode und die kognitive Methode. Der Fremdsprachenerwerb wurde nicht nur als pure Imitation verstanden. Die Lerner sollten die Satzmodelle bewusst lernen um sie in verschiedenen Situationen anwenden zu können. Neue Zielgruppen (nicht nur Schüler, sondern auch erwachsene Lerner)

bedingten die Entstehung neuer didaktischer Methoden, die neue Zielgruppen, neue Unterrichtsziele und Inhalte berücksichtigen mussten.

Auf den Grundlagen der audiolinguale und audiovisuellen Methoden wurde in den achtziger Jahren in der Fremdsprachenvermittlung die Umsetzung der pragmatisch-kommunikativen und der kommunikativen Methode mit interkulturellem Aspekt im Fremdsprachenunterricht in den Schulen der damaligen Tschechoslowakei gefördert.

Aus der statistischen Übersicht der gelernten Fremdsprachen, wobei Deutsch, Russisch und Englisch abwechselnd dominierten, kann festgestellt werden, dass die politischen Ereignisse den Fremdsprachenunterricht in der Slowakei wesentlich beeinflussten. Noch deutlicher ist dies nach 1989 zu sehen. Die Zahl der Abiturienten in Russisch (Russisch war die 1. Pflichtfremdsprache) zeigt von 1989 an eine fallende Tendenz. 1989 absolvierten 100% ihr Russisch-Abitur; 1994 waren es nur noch etwa 20% – mit weiterhin stark fallender Tendenz. Dafür sind die Zahlen der Abiturienten in Englisch (80% im Jahr 1997), Deutsch (38%) und Französisch (8%) wesentlich gestiegen, in diesen Sprachen ist die Tendenz weiter ansteigend.

Die veränderte Situation und das steigende Interesse am Fremdsprachenlernen bedingte eine engere Kooperation und internationale Kommunikation auch auf dem Gebiet der Fremdsprachenlehrausbildung und der Fremdsprachendidaktik.

Unter anderem bemüht man sich auch durch die Zusammenarbeit in internationalen Projekten Erfahrungen und Perspektiven mit der heimischen Realität zu konfrontieren und diese eventuell modifiziert in die Praxis umzusetzen. Ziel dieser Bestrebungen ist es auch, das Interesse für innovative Ansätze und Methoden in der Fremdsprachenvermittlung zu wecken und eine höhere Zufriedenheit und bessere Resultate im Fremdsprachenerwerb zu erreichen.

Als Illustration von internationaler Projektarbeit auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts, wo Möglichkeiten für die Verknüpfung und die Umsetzung von Theorie in die Praxis gegeben sind, möchte ich folgende zwei europäische Projekte vorstellen, in denen wir als Partner mitarbeiteten:

1. Projekt: das BLAU-Projekt (SOKRATES-COMENIUS II)

<http://www.lis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/frz/seite>

Koordinator: Landesinstitut für Schule, Bremen, Deutschland

Partner: Katholische Universität in Lille, Frankreich

Kjökkelvik-Schule in Bergen, Norwegen

Lettische Universität in Riga, Lettland

Agenskalna Gymnasium in Riga

Comenius Universität Bratislava, pädagogische Fakultät, Slowakei

Der allgemein-pädagogische Ansatz des Projektes ist handlungs- und produktorientiert.

Leitgedanken in der pädagogischen Arbeit mit Schülern, Lehrerstudenten und Lehrern sind teilweise aus der humanistischen Psychologie und Pädagogik entliehen (z.B. themenzentrierte Interaktion). In der Betonung der Eigentätigkeit und Kreativität werden Aspekte der konstruktivistischen Theorie umgesetzt.

Im Projektkonzept wird auf die Integration von rezeptiven und produktiven Phasen im Spracherwerbsprozess von Anfang an geachtet. Wesentlich ist für das Projekt im Rahmen einer postkommunikativen Phase das Augenmerk auf tatsächliche Kommunikation und nicht nur auf die Vermittlung von Kommunikationsstrukturen zu legen.

Sprachunterricht ist in diesem Konzept themenbezogen. Dies spiegelt sich in folgenden grundsätzlichen Projektgedanken wider:

- schülerzentrierter Aufbau einer Internetgalerie (biographischer Ausgangspunkt unter Einbeziehung nonverbaler Ausdruckselemente: Bilder/Zeichnungen)
- Textproduktionen zu Schülerprodukten ausgehend von kreativen Methoden zur Versprachlichung (sprachlicher Austausch und Kommunikation über die jeweiligen Themen und Perspektiven – Vergleich der eigenen Perspektive mit denen anderer und Auseinandersetzung darüber).

Ein wesentliches Element ist die Arbeit mit dem Internet. Mit dem multimedialen Schwerpunkt des Projektes wird die aktuelle und relevante Frage der Nutzung von Medien für den Fremdsprachenunterricht angesprochen. Die im Projektverlauf gemachten Erfahrungen mit Multimedia beeinflussen die Unterrichts- und Fortbildungspraxis der beteiligten Institutionen.

BLAU ist kein reines Multimedia-Projekt, sondern integriert den multimedialen Ansatz in ein gesamtes Setting von Kommunikations-, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Es knüpft an dem Erfahrungsbereich vieler Jugendlicher an.

Ein integrierter Bestandteil des Projektes ist die Initiierung von interkulturellen Lernprozessen in einem bisher noch wenig erprobten Rahmen: einer Farbe und damit einem Begriff. Viele Konzepte von interkulturellem Lernen knüpfen an feste (kulturelle) Themenbereiche an (z.B. Essen, Feste, Tänze, Märchen usw.) Damit stehen kulturelle Praktiken, also soziale Prozesse, im Vordergrund. Im Projekt geht es eher um die Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen des Einzelnen – des individuellen Ausdrucks (natürlich auch in kulturellen, sozialen und politischen Kontexten). Damit werden individuelle Unterschiede relevanter und nationale und ethnische Kategorien geraten in den Hintergrund.

Wir haben im Projekt bewusst eine Bild-Text-Kombination für die Internetgalerie gewählt. Sie ermöglicht non-verbale Kommunikation. Für die Textpräsentation haben wir uns sehr bewusst auf *Mehrsprachigkeit* geeinigt, was zum Austausch und zur Meinungsbildung ermuntern kann.

Pädagogische und didaktische Ansätze

- Einsatz von unterschiedlichen kreativen Methoden, die auch andere – eher zurückhaltende Lehrer und Schüler – motivieren. Mit diesem Projekt können die verschiedenen Wahrnehmungen angesprochen werden, d.h. es kann über verschiedene Kanäle gelernt werden
 - Auf der visuellen Ebene – über das Bild auf dem Monitor (Abbildungen und Text)
 - Auf der auditiven Ebene (über das Vortragen/Hören der eigenen/fremden Texte)
- Integration in eine über Wortschatz-, Lexik- und allgemeine Spracharbeit hinausgehende Dimension der Interkulturalität
- Verstärkung der interdisziplinären Projektarbeit
- Besseres und anderes Kennenlernen untereinander von Schüler – Schüler, Lehrer – Lehrer auf nationaler bzw. internationaler Ebene.

Die Erfahrung im internationalen Team bei der Projektarbeit und auch bei den Fortbildungen hat gezeigt, dass bestimmte Aspekte in den jeweiligen Ländern anders oder gar nicht wahrgenommen werden, auch wenn methodische Ansätze gleich sind oder sich ähneln. Diese weiteren Dimensionen, die durch die Auseinandersetzung bzw. auch Weitergabe von Erfahrungen aus den verschiedenen Ländern entstanden, konnten erst dann zum Teil richtig wahrgenommen werden und waren sehr motivierend für die Fortführung der verschiedenen Arbeiten und brachten neue Anregungen.

Hierzu trug auch bei, dass Ansätze, Methoden und praktische Arbeit zwischen Universitätsprofessoren, Grundschullehrern/innen und Fort- und AusbilderInnen dialogisiert wurden. Dies verstehen wir unter konkreter Verknüpfung von Theorie und

Praxis. In der Anlage werden einige Ideen zu der Arbeit (im Fremdsprachenunterricht, aber auch interdisziplinär) mit Blau angeführt.

Das zweite Projekt, das ich kurz vorstellen möchte und an dem wir derzeit noch im zweiten Projektjahr arbeiten, ist das Projekt EXCHANGE.

2. Projekt: SOKRATES-LINGUA – EXCHANGE

<http://www.exchange-europe.net>

Koordinator: Bundesarbeitskreis ARBEIT und LEBEN, Düsseldorf, Deutschland

Partner: ADULTA, Järvänpää, Finnland

Colchester Englisch Study Centre, Colchester, Großbritannien

Comenius Universität, Pädagogische Fakultät, Bratislava, Slowakei

Ziel des Projektes ist es, innovative Lehr- bzw. Lernmittel (sowie Vorschläge zur didaktisch-methodischen Umsetzung) zu entwickeln, die bei Kursen im Zielsprachenland eingesetzt werden können und zur Erweiterung der sprachlich-interkulturellen Kompetenzen der TeilnehmerInnen beitragen sollen.

Vorrangige Zielgruppe sind junge Erwachsene, die über nur sehr eingeschränkte Auslandserfahrungen und Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Durch die Arbeit mit den im Projekt konzipierten Materialien sollen sie für den Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse motiviert und für eine größere Mobilität innerhalb Europas qualifiziert werden. Zielsprachen sind Slowakisch, Finnisch, Englisch und Deutsch. Der didaktisch-methodische Ansatz soll einen Transfer auf weitere Sprachen ermöglichen.

Für die Konzeption der Materialien bietet sich ein Vorgehen an, das sich zunächst von folgenden Fragen leiten lässt:

- mit welchen interkulturell relevanten Alltagssituationen werden Lerner während eines Auslandsaufenthalts konfrontiert?
- Welche kulturellen Konzepte liegen ihnen zugrunde?
- Welche sprachlichen Strukturen beinhalten sie?
- Welche Anlässe für (welche) Sprachhandlungen bieten sie?
- Welche Sprachfunktionen, Sprachstrukturen und Sprachfertigkeiten sind erforderlich, um diese Sprachhandlungen umzusetzen?
- Wie können diese vermittelt werden?

Damit richten sich die Lernangebote im Projekt grundsätzlich nach folgenden didaktischen Grundsätzen:

- Sie basieren auf der Bewältigung konkreter Aufgaben und sind handlungsorientiert
- Sie integrieren diese Aufgaben in einen größeren Handlungsrahmen und sind projektorientiert
- Sie fördern selbstständiges Lernen
- Sie schaffen Voraussetzungen für Begegnungen und damit auch Anlässe für interkulturelles Lernen

Methodische Schritte bei der Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien für Slowakisch:

- Die einzelnen Sprachebenen (graphische, morphologische, syntaktische, lexikalische and stilistische sowie auch akustische) sind der Kommunikationsfunktion untergeordnet.
- Sie werden im Text überwiegend nonverbal-illustrativ präsentiert.
- Im zweiten Projektjahr arbeiten wir auch an der akustischen Präsentation.
- Die Lexik wird auch mittels Bildern, Fotografien usw. vorgestellt.
- Für die Präsentation der Grammatik setzten wir in den Texten die Signalgrammatik ein, ihre systematische Gliederung ist im Anhang präsentiert.

Wir haben aber die Grammatik minimalisiert, obwohl wir hier bei Slowakisch in weit größerem Maße als in Englisch und Deutsch an die Grenzen der Minimalisierung stießen, da das Slowakische eine sehr stark flektierende Sprache ist. Ihre Sprachfertigkeiten können die Lernenden in Zusatzübungen festigen und diese im Anhang mit Glossar, Übersichten und Lösungsschlüssel kontrollieren.

Schlussbemerkungen

Als Abschluss möchte ich noch die Vor- und Nachteile des Internet aufgrund unserer Erfahrungen andeuten.

Als größter Vorteil können die leichte Verbreitung, die Möglichkeit eines individuellen Zugangs, Arbeitsrhythmus und Tempo, leichte Handhabung und die grundsätzlich offene Bildungsstruktur und die multimediale Umgebung gesehen werden. Die Struktur der Präsentation und der Aufgaben ist ein weiterer Vorteil – Übungen sind als Hypertext gestaltet, so dass der/die Lernende in die Verantwortung für den eigenen Lernprozess einbezogen wird, was auch durch die Möglichkeit des Zugangs zu den

verschiedenen Ebenen (Hypertext) und Links gewährleistet wird, um dadurch den Prozess auch gewissermaßen selbstständig zu gestalten.

Als ein spezifischer Nachteil von Slowakisch als Fremdsprache im Vergleich zu den anderen Sprachen könnte angeführt werden, dass trotz der Tatsache, dass in den letzten Jahren mehrere Lehrwerke für Slowakisch als Fremdsprache entstanden, sie nicht ausreichend als zusätzliches Material für die Unterstützung des Selbststudiums dienen können.

Die Tatsache, dass vier Arbeitskollektive aus vier Ländern Lern- und Lehrmaterial für vier verschiedene Sprachen entwickeln, für ähnliche Zielgruppen zu gleichen oder ähnlichen Themen, ermöglichte einen sehr interessanten Austausch von didaktischen und interkulturellen Erfahrungen und beeinflusste das Endprodukt sicherlich positiv. Alle vier Projektteams waren bestrebt eine möglichst breite Verknüpfung von Theorie und Praxis zu erzielen. Trotz unserer Bestrebung, in Bezug auf Umfang und Inhalt der Lexik, aber vor allem auf die Grammatik, einheitlich wirkende Materialien zu entwickeln, müssen wir die Sprachtypologie und die aus ihr hervorgehenden aktuellen und notwendigen Strukturen in den einzelnen Projektsprachen berücksichtigen.

Im Einklang mit der Sprachtypologie bemühen wir uns (vor allem in den slowakischen Materialien) die Grammatik im Anhang systematisch vorzustellen.

Als Projektpartner sind wir der Meinung, dass Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung sind, um sich frei in der Welt und nicht zuletzt auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen. Die moderne Migrationsgesellschaft stellt neue Anforderungen an die Menschen, denn der konstruktive Umgang mit Vielfalt ist heute zu einem notwendigen Lernprozess auch innerhalb nationaler Grenzen geworden.

Mit diesem Projekt wollen wir die Motivation Fremdsprachen zu lernen erhöhen (ohne spezielle Sprachausbildung) und das mittels einfacher, handlungsorientierter, medienadäquater Schritte und Aufgaben.

Literatur

BRŤKOVÁ, KIPS, VAJÍČKOVÁ: *Der Fremdsprachenunterricht in der Slowakei im 20. Jahrhundert*. Studie 2001. Comenius Universität Bratislava, Pädagogische Fakultät, SR

BRENNER, G.: *Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis*, Frankfurt, 1990

BASSNET, S. GRUNDY, P.: *Language through Literature*, Harlow, 1993

KOSTELNÍKOVÁ, M.: *Brief survey of the 3-year cooperation*. In: Training of Foreign Language Teachers for United Europe. Bratislava, PdFUK 1995.

KOSTELNÍKOVÁ, M.: *Projekt BLAU – Comenius 2*. SAAIC SOKRATES – Bulletin, 2001, Nr. 2, European Projects – Exchange. SAAIC-SOKRATES-Bulletin, 2001, Nr. 3

LÜNING, M.: *Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Workshop, LIS Bremen, 1998.

MÜNCHOW, S. PIONTEK, R.: *WIS-Materialien*. 2 '95, WIS, Bremen, 1995

Anlage

Beispiele aus methodischen Hinweisen zur Arbeit mit dem Projekt BLAU

Zielgruppe: Sekundarstufe (Alter 13 bis 16)

Oberstufe/Sek. 2

Fortbildung (Universität – Lehrer-Fort- und Ausbildung)

Worum es geht: Interdisziplinäre Nutzung/Anwendung des Materials der BLAU-Galerie und des Freudentages für den Fremdsprachenunterricht, aber auch im Geografie-, Geschichte- und Informatikunterricht.

Ziele: Bewusstmachung der Existenz kleinerer, weniger bekannter Länder und ihrer Kultur. Wahre, wirkliche Kommunikation in der Fremdsprache, aber auch in der Muttersprache.

Zielgruppen: Lernende in der 1. und 2. Sekundarstufe

Materialien: BLAU-Internetgalerie, laminierte Bilder, Texte, Flaggen

Vorgehen: im Geografie- und Geschichtsunterricht:

Thema z.B. Baltische Staaten – konkrete Beispiele, Bilder aus Lettland aus der Galerie, Vorstellung der Geografie (Riga – Hansestadt, baltische Staaten; Geschichte – vor dem 1. und dem 2. Weltkrieg und danach; CALL – eigene Interpretation von einem Bild in der Internetgalerie (je nach Projektpartner), Auseinandersetzung mit der Interpretation des Autors – in der Fremdsprache).

Variationen: Informatikunterricht (aktuell in der Slowakischen Republik)

1. Übung von Computerfähigkeiten, Arbeit mit dem Internet, Abruf der Seite, Auswahl eines Bildes, Kommentar hinzufügen, Ausschneiden, Druck)

2. Thema: Skandinavische Länder – z.B. Norwegen – Geografie und Geschichte – Unabhängigkeitsbewegung – konkrete Kontakte zwischen der slowakischen Nationalbewegung und Björnson im 19. Jahrhundert
3. Thema: Freie Hansestadt Bremen in Deutschland und ihre Stellung – gleichzeitig ein Zusammenhang zwischen Riga und Bremen (Hanse) in der Vergangenheit
4. Sprachunterricht – eigene Kommentare zu den Bildern in der Galerie in der Fremdsprache D, E, F.

Lehrerfortbildung – zum thematischen interdisziplinären Unterricht – D-/E-/F-Lehrer arbeiten im Geografie- und Geschichteunterricht zusammen und schöpfen alle Möglichkeiten aus.

Universität – Erwachsenenbildung – Fortbildung:

- Seminar zum kreativen Schreiben in der Fremdsprachendidaktik
- Erprobung verschiedener Techniken, z.B. Akrostichon, Bio-Gedicht, Elflein, Haiku usw. Arbeit in den Fremdsprachen-Unterrichtsstunden mit ausgewählten BLAU-Bildern (auch mit laminierten Bildern)

Beispiele zur Arbeit mit konkreten Texten aus der Galerie:

- 1 Erweiterung/Ausdehnung des Textes, z.B.
 - ein oder mehrere Sätze am Anfang, Ende hinzufügen
 - Adjektiva zu den Substantiven hinzufügen
 - mehrere Sätze in den Text einfügen
- 2 Reduktion – Kürzung
 - z.B. Adjektiva entfernen
 - Sätze kombinieren
 - komplexe Sätze vereinfachen
 - Text in eine andere Gattung transformieren (z.B. Brief usw.)
 - Einen Prosatext in ein Gedicht ändern oder umgekehrt
- 3 Zuordnung
 - den gegebenen Text einer visuellen Darstellung zuordnen
 - den Text einem Titel zuordnen
 - das Bild einem Text zuordnen

4 Vergleich

- ähnliche, gleiche Objekte, Motive (zwei/drei/vier usw.) in Texten, Bildern finden
- gleiche Wörter, Bilder, Assoziationen in den Texten aus verschiedenen Ländern finden

5 Umformulierung

- Schlüsselwörter aus einem Text nehmen und einen neuen Text mit diesen Wörtern schreiben
- zum gleichen Titel einen neuen Text schreiben

6 Interpretation

- Was wird aus meiner eigenen Erfahrung durch diesen Text hervorgerufen?
- Woran erinnert mich dieses Bild, dieser Text?
- Welche Fragen möchte ich dem Autor dieses Bildes stellen?
- Welche Fragen möchte ich dem Autor dieses Textes stellen?

***Teil 2:
Ergebnisse der Vorstudie zum
Fremdsprachenlernen und -lehren***

Fragebogen über Fremdsprachenlehren

Wir bitten Sie, in diesem Fragebogen den Sprachunterricht der letzten zwei Jahre des Gymnasiums/der Mittelschule zu beurteilen und wären Ihnen dankbar, wenn Sie jede Frage beantworten könnten. Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.

(Die Daten dienen einer wissenschaftlichen Studie, die vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats und dem Zentrum für Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht unterstützt wird, und werden nur für diesen Zweck verwendet).

Fragebogen bezieht sich auf folgende Sprache	
--	--

Persönliche Daten		
Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
Alter		

1. Wie oft werden folgende Lernformen in Ihrem Unterricht eingesetzt?

Übungstyp	fast nie	selten	Gelegentlich	häufig	sehr häufig
Grammatik erklären	<input type="checkbox"/>				
Grammatikübungen	<input type="checkbox"/>				
Wortschatz erklären	<input type="checkbox"/>				
Wortschatzübungen	<input type="checkbox"/>				
Diktate	<input type="checkbox"/>				
Übersetzungen	<input type="checkbox"/>				
Gruppenarbeit, Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>				
Rollenspiele	<input type="checkbox"/>				
Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	<input type="checkbox"/>				
Klassendiskussionen	<input type="checkbox"/>				
Essays, Erörterungen schreiben	<input type="checkbox"/>				

Textzusammenfassung schreiben	<input type="checkbox"/>				
Briefe verfassen	<input type="checkbox"/>				
Dialoge verfassen	<input type="checkbox"/>				
Kreatives Schreiben (Fiktion etc.)	<input type="checkbox"/>				
Hören von Kassetten/CDs	<input type="checkbox"/>				
Sehen von Videos	<input type="checkbox"/>				
Native Speaker in der Klasse	<input type="checkbox"/>				
Radionachrichtenprogramme	<input type="checkbox"/>				
Text laut vorlesen (von Schülern)	<input type="checkbox"/>				
Fragen zu Text beantworten	<input type="checkbox"/>				
Literatur lesen	<input type="checkbox"/>				
Zeitungen, Zeitschriften lesen	<input type="checkbox"/>				
Landeskunde, kulturelle Aspekte	<input type="checkbox"/>				
Lieder	<input type="checkbox"/>				
Präsentationen, Referate	<input type="checkbox"/>				
Anderes:	<input type="checkbox"/>				
Anderes:	<input type="checkbox"/>				
Anderes:	<input type="checkbox"/>				

2. Wie häufig benutzen Sie die folgenden Medien?

Materiellen/Medien	fast nie	selten	gelegent- lich	oft	sehr oft
Lehrwerk	<input type="checkbox"/>				
Anderes Material	<input type="checkbox"/>				
Sprachlabor	<input type="checkbox"/>				
Computer	<input type="checkbox"/>				
Internet	<input type="checkbox"/>				
Zeitschriften/Zeitungen	<input type="checkbox"/>				

Radio	<input type="checkbox"/>				
Video	<input type="checkbox"/>				
Kassetten/CDs	<input type="checkbox"/>				
Andere authentische Materialien (z.B. Landkarten, Broschüren etc.)	<input type="checkbox"/>				

3. Wie machen Sie Erklärungen über die Fremdsprache bzw. korrigieren Sie Fehler?

Themengebiet	fast nie	selten	oft	meistens	fast immer
Übungsanweisungen in der Fremdsprache	<input type="checkbox"/>				
Übungsanweisungen in Deutsch	<input type="checkbox"/>				
Worte in der Fremdsprache erklärt	<input type="checkbox"/>				
Worte in Deutsch erklärt	<input type="checkbox"/>				
Grammatik in der Fremdsprache erklärt	<input type="checkbox"/>				
Grammatik in Deutsch erklärt	<input type="checkbox"/>				
Fehler in Sprechübungen werden sofort korrigiert	<input type="checkbox"/>				

4. Wie stark ist Ihr Unterricht von folgenden theoretischen Ansätzen beeinflusst?

Geben Sie bitte in der letzten Spalte der Tabelle jedem Ansatz eine Beurteilung, inwieweit Sie ihn *sinnvoll* und *wichtig* für Ihren Unterricht ansehen. (1 = beste Beurteilung, 5 = schlechteste Beurteilung)

Theoretischer Ansatz	stark	etwas	wenig	nicht	Wichtigkeit
Kommunikativer Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
“Traditionelle” Methoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
EDV-unterstützter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Projektorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Offenes Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Superlearning/Suggestopädie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Handelndes Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fremdsprache als Arbeitssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lernerautonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Language Awareness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Natürlicher Spracherwerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Interkulturelles Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. Für wie wichtig halten Sie theoretische Ansätze im Fremdsprachenunterricht?

<input type="checkbox"/> unwichtig	<input type="checkbox"/> wenig wichtig	<input type="checkbox"/> wichtig	<input type="checkbox"/> sehr wichtig
------------------------------------	--	----------------------------------	---------------------------------------

6. Als wie nützlich für die Praxis beurteilen Sie Ihre Lehrerausbildung im Nachhinein betrachtet? Beschreiben Sie kurz positive und negative Aspekte.

<input type="checkbox"/> sehr gering	<input type="checkbox"/> eher gering	<input type="checkbox"/> mittelmäßig	<input type="checkbox"/> eher groß	<input type="checkbox"/> sehr groß
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Positiv	Negativ

7. Inwieweit sind Sie über neue Methoden im Fremdsprachenunterricht informiert?

	sehr wenig	wenig	mittel	gut	sehr gut
Information über Neues	<input type="checkbox"/>				

8. Wie informieren Sie sich über neue Methoden im Fremdsprachenunterricht?

Information über Neues	fast nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Fortbildungsseminare	<input type="checkbox"/>				
Diskussionen mit Kollegen	<input type="checkbox"/>				
Auslandsaufenthalte	<input type="checkbox"/>				
Lektüre	<input type="checkbox"/>				
Andere:	<input type="checkbox"/>				
Andere:	<input type="checkbox"/>				

Herzlichen Dank für ihre konstruktive Mitarbeit!

Fragebogen über Fremdsprachenlernen

Wir bitten Sie, in diesem Fragebogen Ihren Sprachunterricht der *letzten zwei Jahre* des Gymnasiums/der Mittelschule zu beurteilen und wären Ihnen dankbar, wenn Sie jede Frage beantworten könnten. Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.

(Die Daten dienen einer wissenschaftlichen Studie, die vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats und dem Zentrum für Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht unterstützt wird, und werden nur für diesen Zweck verwendet).

Fragebogen bezieht sich auf folgende Sprache:	
---	--

Persönliche Daten		
Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
Alter		
Derzeitige Tätigkeit/Studienrichtung(en)		
Standort der Schule		
Anzahl der Jahre des Sprachunterrichts in der oben angeführten Schule (ohne Volksschule)		

Fertigkeiten in der Fremdsprache

- 1. Inwieweit war die Zeit, die für die angeführten Aspekte des Sprachenlernens in den Unterrichtsstunden aufgewendet wurde, Ihrer persönlichen Einschätzung nach ausreichend?**

Aspekte	viel zu wenig	eher wenig	gerade richtig	eher viel	viel zu viel
Wortschatz/Vokabeln	<input type="checkbox"/>				
Grammatikerklärungen, -übungen	<input type="checkbox"/>				
Sprechen	<input type="checkbox"/>				
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>				

Lesen von Texten	<input type="checkbox"/>				
Schreiben	<input type="checkbox"/>				
Ausspracheübungen	<input type="checkbox"/>				
Landeskunde/Kultur	<input type="checkbox"/>				

2. **Bitte beurteilen Sie Ihren Lernertrag in den folgenden Teilbereichen des Fremdsprachenunterrichts am *Ende Ihrer Schullaufbahn* und geben Sie zuletzt eine Gesamteinschätzung Ihrer Fremdsprachenkenntnisse ab, wobei 1 die beste und 5 die schlechteste Beurteilung darstellt.**

Themengebiet	1	2	3	4	5
Wortschatz	<input type="checkbox"/>				
Grammatik	<input type="checkbox"/>				
Sprechen	<input type="checkbox"/>				
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>				
Lesen	<input type="checkbox"/>				
Schreiben	<input type="checkbox"/>				
Aussprache	<input type="checkbox"/>				
Landeskunde/Kultur	<input type="checkbox"/>				
Gesamteinschätzung der Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>				

Methoden im Fremdsprachenunterricht

3. Wie oft wurden folgende Lernformen in den Unterrichtsstunden eingesetzt?

Geben Sie bitte in der letzten Spalte der Tabelle jedem Übungstyp eine Beurteilung, inwieweit Sie ihn *sinnvoll* für Ihren Lernerfolg ansehen. (1 = beste Beurteilung, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = schlechteste Beurteilung)

Übungstyp	fast nie	selten	gelegentlich	häufig	sehr häufig	Beurteilung
Grammatik erklären	<input type="checkbox"/>					
Grammatikübungen	<input type="checkbox"/>					
Wortschatz erklären	<input type="checkbox"/>					
Wortschatzübungen	<input type="checkbox"/>					
Diktate	<input type="checkbox"/>					
Übersetzungen	<input type="checkbox"/>					
Gruppenarbeit, Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>					
Rollenspiele	<input type="checkbox"/>					
Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	<input type="checkbox"/>					
Klassendiskussionen	<input type="checkbox"/>					
Essays, Erörterungen schreiben	<input type="checkbox"/>					
Textzusammenfassung schreiben	<input type="checkbox"/>					
Briefe schreiben	<input type="checkbox"/>					
Dialoge verfassen	<input type="checkbox"/>					
Kreatives Schreiben (Fiktion etc.)	<input type="checkbox"/>					
Hören von Kassetten/CDs	<input type="checkbox"/>					
Sehen von Videos	<input type="checkbox"/>					
Native Speaker in der Klasse	<input type="checkbox"/>					
Radionachrichtenprogramme	<input type="checkbox"/>					
Text laut vorlesen (von Schülern)	<input type="checkbox"/>					
Fragen zu Text beantworten	<input type="checkbox"/>					

Literatur lesen	<input type="checkbox"/>					
Zeitungen, Zeitschriften lesen	<input type="checkbox"/>					
Landeskunde, kulturelle Aspekte	<input type="checkbox"/>					
Lieder	<input type="checkbox"/>					
Präsentationen, Referate	<input type="checkbox"/>					

4. Wie oft hat Ihre Lehrperson Erklärungen in der Fremdsprache bzw. auf Deutsch gemacht und wie wurden Fehler korrigiert?

Themengebiet	fast nie	selten	oft	meistens	fast immer
Übungsanweisungen in der Fremdsprache	<input type="checkbox"/>				
Übungsanweisungen auf Deutsch	<input type="checkbox"/>				
Worte in der Fremdsprache erklärt	<input type="checkbox"/>				
Worte auf Deutsch erklärt	<input type="checkbox"/>				
Grammatik in der Fremdsprache erklärt	<input type="checkbox"/>				
Grammatik auf Deutsch erklärt	<input type="checkbox"/>				
Fehler in Sprechübungen wurden sofort korrigiert	<input type="checkbox"/>				

Textbuch/Materialien/Medien

5. Welche Materialien/Medien wurden eingesetzt?

Bitte beurteilen Sie die Materialien/Medien nach einer fünfstufigen Notenskala (1 = beste, 5 = schlechteste Beurteilung).

Materialien/Medien	fast nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft	Beurteilung
Lehrwerk	<input type="checkbox"/>					
Anderes Material (Handouts)	<input type="checkbox"/>					
Sprachlabor	<input type="checkbox"/>					
Computer	<input type="checkbox"/>					
Internet	<input type="checkbox"/>					
Zeitschriften/Zeitungen	<input type="checkbox"/>					
Radio	<input type="checkbox"/>					
Video	<input type="checkbox"/>					
Kassetten/CDs	<input type="checkbox"/>					
Andere authentische Materialien (z.B. Landkarten, Broschüren etc.)	<input type="checkbox"/>					

Fremdsprachenlernen außerhalb der Schule

6. Welche Möglichkeiten der Fremdsprachenverwendung haben Sie während Ihrer Schulzeit außerhalb der Schule in Anspruch genommen (Eigeninitiative)?

Geben Sie nach Möglichkeit an, wie oft bzw. wie lange Sie die Aktivitäten ausgeführt haben.

Aktivität in der Fremdsprache	Ja	Nein	Wie oft	Wie lang
			(z.B. 1x pro Woche/Monat)	
Lesen von Zeitungen/Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Lesen von Büchern/Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Computerprogramme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Sehen von Videos/Filmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Hören von Radioprogrammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Briefkontakte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
E-Mail-Kontakte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Andere Kontakte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Aktivität in der Fremdsprache	Ja	Nein	Wie oft	Wie lang
Sprachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ferienreise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
One-to-One-Austausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

7. Wurden von Ihrer Schule folgende im schulischen Kontext stattfindenden Aktivitäten durchgeführt?

Geben Sie nach Möglichkeit an, wie oft bzw. wie lange Sie die Aktivitäten ausgeführt haben.

Aktivität im schulischen Kontext	Ja	Nein	Wie oft	Wie lang
Klassenreise ins Ausland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Theaterbesuch (fremdsprachiges Theater)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Projektwoche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Andere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

8. Was hätten Sie sich aus heutiger Sicht für den Fremdsprachenunterricht noch gewünscht?

Herzlichen Dank für Ihre konstruktive Mitarbeit!

Fremdsprachenlernen und -lehren in Österreich

Isabel Landsiedler

1. Einleitung

Zwischen Oktober 2000 und Dezember 2000 wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, die einen Überblick über die eingesetzten Methoden an österreichischen Schulen im Sekundarbereich, den Erfolg des Sprachunterrichts aus Sicht ehemaliger SchülerInnen und Unterschiede im Unterricht verschiedener Fremdsprachen geben sollte. Die Fragebögen wurden an LernerInnen, die ihre Schullaufbahn bereits beendet haben (Höchstalter: 25 Jahre), und an LehrerInnen verteilt, wodurch SchülerInnen- und LehrerInnenperspektive erfasst wurden.

Der SchülerInnenfragebogen bestand aus 20 Fragen zu folgenden Kategorien, wobei 5 Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten enthalten waren:

- Persönliche Daten
- Fertigkeiten in der Fremdsprache
- Methoden, Übungstypen
- Lehrperson (inklusive Beurteilung)
- Textbuch/Materialien/Medien
- Motivation
- Tests/Beurteilung/Hausübungen
- Fremdsprachenlernen außerhalb der Schule
- Wünsche in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht aus heutiger Sicht

Der LehrerInnenfragebogen bestand aus 10 Fragen zu den unten angeführten Themenbereichen, wovon zwei Fragen offene Antwortmöglichkeiten hatten:

- Persönliche Daten
- Fertigkeiten in der Fremdsprache
- Methoden
- Textbuch/Materialien/Medien
- Motivation

- Theoretische Ansätze
- LehrerInnenausbildung
- Information über neue Methoden im Fremdsprachenunterricht

Im Oktober 2000 wurde die Fragebogenerhebung mit 781 Studierenden verschiedener Studienrichtungen durchgeführt. Die Studierenden wurden gebeten, die letzten zwei Oberstufenklassen zu beurteilen.

Sprache	Anzahl
Englisch	561
Französisch	167
Italienisch	53
Gesamtzahl	781

Im Dezember 2000 wurde die Fragebogenerhebung mit 134 AHS-Lehrenden verschiedener Fremdsprachen durchgeführt. Die Lehrenden wurden gebeten, den Unterricht in den letzten zwei Oberstufenklassen zu beurteilen. Aufgrund der geringen Anzahl an Italienischlehrenden wurde diese Gruppe nicht berücksichtigt.

Sprache	Anzahl
Englisch	91
Französisch	41
Italienisch	2
Gesamtzahl	134

In der Folge wird auf die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf Lernertrag und Fertigkeiten in der Fremdsprache, theoretische Ansätze, Methoden und Beurteilung der Übungstypen, Atmosphäre im Unterricht, verwendete Materialien, Motivation und Fremdsprachenlernen außerhalb des schulischen Kontextes eingegangen. Die Ergebnisse werden primär in Tabellen dargestellt, aus denen die Bewertungen der Befragten abgelesen werden können.

2. Lernertrag und Fertigkeiten in der Fremdsprache

Der erste Fragenblock des SchülerInnenfragebogens beschäftigte sich mit Fragen zu Lernertrag und Fertigkeiten in der Fremdsprache. In der folgenden Tabelle wurden jeweils die drei signifikantesten Ergebnisse für gerade richtig, eher wenig bis zu wenig und eher viel bis zu viel angegeben.

1. Inwieweit war die Zeit, die für die angeführten Aspekte des Sprachenlernens in den Unterrichtsstunden aufgewendet wurde, Ihrer persönlichen Einschätzung nach ausreichend?

Ergebnis	Englisch	Französisch
Gerade richtig	Schreiben (49%)	Lesen (56%)
	Grammatik (46%)	Schreiben (51%)
	Wortschatz (40%)	Grammatik (44%)
Eher wenig bis zu wenig	Aussprache (75%)	Aussprache (60%)
	Landeskunde (57%)	Hörverstehen (59%)
	Sprechen (49%)	Sprechen (57%)
Eher viel bis zu viel	Lesen (35%)	Grammatik (33%)
	Schreiben (23%)	Lesen (29%)
	Hörverstehen (19%)	Schreiben (28%)

Lesen, Schreiben und Hörverstehen wird eher viel geübt, wohingegen die Anzahl an Sprechübungen als eher wenig bis zu wenig beurteilt wird. Auch Landeskunde wird von den SchülerInnen als eher wenig in den Unterricht eingebaut beurteilt.

2. In Relation zu der in der Schule insgesamt für das Fremdsprachenlernen aufgewendeten Zeit

Antwortmöglichkeiten	Englisch	Französisch	Italienisch
habe ich eher viel gelernt	23%	28%	25%
entsprechen meine Kenntnisse genau der aufgewendeten Zeit	47%	35%	38%
habe ich eher wenig gelernt	30%	37%	37%

Zwischen 30% und 37% der LernerInnen beurteilen den Lernertrag in ihrem schulischen Fremdsprachenunterricht als eher gering – ein Ergebnis, das durchaus verbessert werden könnte.

3. Beurteilen Sie Ihren Lernertrag in den folgenden Teilbereichen des Fremdsprachenunterrichts am Ende Ihrer Schullaufbahn

Reihung	Englisch	Französisch
1.	Lesen	Lesen
2.	Hörverstehen	Aussprache
3.	Aussprache	Schreiben
4.	Schreiben	Grammatik
5.	Sprechen	Sprechen
6.	Wortschatz	Hörverstehen
7.	Grammatik	Wortschatz
8.	Landeskunde	Landeskunde

In Englisch besteht die Tendenz, die Kenntnisse in der Fremdsprache eher mit Gut, in Französisch eher mit Befriedigend zu beurteilen. Die Leistungen in Französisch werden generell schlechter beurteilt als in Englisch. Landeskunde scheint von den SchülerInnen nicht als solche wahrgenommen zu werden, deswegen werden die Kenntnisse als schlecht beurteilt.

3. Theoretische Ansätze

Im LehrerInnenfragebogen wurde nach theoretischen Ansätzen, die die Basis für den Fremdsprachenunterricht bilden, und nach deren Wichtigkeit gefragt. In Österreich ist ein großer Teil der LehrerInnen der Meinung, dass theoretische Ansätze nicht wichtig sind. 34% der EnglischlehrerInnen und 47% der FranzösischlehrerInnen halten theoretische Ansätze für unwichtig. Der kommunikative Unterricht hat sich als Basis für den Fremdsprachenunterricht in Österreich durchgesetzt. Interessant ist jedoch, dass traditionelle Methoden noch immer relativ gut und als wichtig bewertet werden. Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis ist die schlechte Einstufung von EDV-unterstütztem Unterricht, was der Forderung der SchülerInnen nach vermehrtem Einsatz von neuen Medien und Computern widerspricht.

Die drei wichtigsten theoretischen Ansätze:

Englisch		Französisch	
Kommunikativer Unterricht	83%	Kommunikativer Sprachunterricht	90%
Fremdsprache als Arbeitssprache	42%	Natürlicher Spracherwerb	31%
Language Awareness	35%	Language Awareness	29%

Die drei unwichtigsten theoretischen Ansätze:

Englisch		Französisch	
Superlearning/Suggestopädie	62%	Superlearning/Suggestopädie	40%
EDV-unterstützter Unterricht	33%	EDV-unterstützter Unterricht	35%
Offenes Lernen	19%	Fremdsprache als Arbeitssprache	23%

4. Methoden und Beurteilung der Übungstypen

Im nächsten Frageblock wurde die Häufigkeit von Aktivitäten und Lernformen erfragt, um herauszufinden, ob es Unterschiede im Unterricht von Englisch und Französisch gibt. Weiters wurden die SchülerInnen um eine Beurteilung nach dem Schulnoten-Schema von 1 bis 5 (1 ist die beste und 5 ist die schlechteste Beurteilung) gebeten.

4. Wie oft wurden folgende Lernformen in den Unterrichtsstunden eingesetzt?

Die fünf am häufigsten eingesetzten Lernformen (SchülerInnenfragebogen):

Englisch		Französisch	
Fragen zu Text beantworten	32%	Fragen zu Text beantworten	29%
Text laut vorlesen (v. Schülern)	24%	Text laut vorlesen (v. Schülern)	27%
Textzusammenfassung schreiben	20%	Textzusammenfassung schreiben	18%
Klassendiskussionen	17%	Grammatikübungen	17%
Essays, Erörterungen schreiben	16%	Grammatik erklären	16%

Die fünf fast nie eingesetzten Lernformen (SchülerInnenfragebogen):

Englisch		Französisch	
Diktate	61%	Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	55%
Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	53%	Nachrichtenradioprogramme	55%
Lieder	51%	Diktate	54%
Nachrichtenradioprogramme	45%	Native Speaker in der Klasse	45%
Rollenspiele	36%	Sehen von Videos	44%

Dieselbe Frage wurde den LehrerInnen gestellt.

Die fünf am häufigsten eingesetzten Lernformen (LehrerInnenfragebogen):

Englisch		Französisch	
Hören von Kassetten/CDs	52%	Hören von Kassetten/CDs	44%
Fragen zu Text beantworten	31%	Gruppenarbeit, Partnerarbeit	33%
Gruppenarbeit, Partnerarbeit	30%	Grammatikübungen	33%
Wortschatz erklären	26%	Grammatik erklären	31%
Grammatikübungen	19%	Fragen zu Text beantworten	28%

Die fünf fast nie eingesetzten Lernformen (LehrerInnenfragebogen):

Englisch		Französisch	
Übersetzungen	52%	Nachrichtenradioprogramme	56%
Diktate	41%	Diktate	39%
Nachrichtenradioprogramme	32%	Übersetzungen	31%
Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	28%	Sehen von Videos	22%
Native Speaker in der Klasse	19%	Native Speaker in der Klasse	22%

In den folgenden Tabellen sind die Unterschiede in der Beurteilung von SchülerInnen und LehrerInnen gegenübergestellt.

Häufig eingesetzte Lernformen in Englisch:

	SchülerInnenfragebogen	LehrerInnenfragebogen
1.	Fragen zu Text beantworten	Hören von Kassetten/CDs
2.	Text laut vorlesen (von SchülerInnen)	Fragen zu Text beantworten
3.	Textzusammenfassung schreiben	Gruppenarbeit, Partnerarbeit
4.	Klassendiskussionen	Wortschatz erklären
5.	Essays, Erörterungen schreiben	Grammatikübungen

Häufig eingesetzte Lernformen in Französisch:

	SchülerInnenfragebogen	LehrerInnenfragebogen
1.	Fragen zu Text beantworten	Hören von Kassetten/CDs
2.	Text laut vorlesen (von SchülerInnen)	Gruppenarbeit, Partnerarbeit
3.	Textzusammenfassung schreiben	Grammatikübungen
4.	Grammatikübungen	Grammatik erklären
5.	Grammatik erklären	Fragen zu Text beantworten

Fast nie eingesetzte Lernformen in Englisch:

	SchülerInnenfragebogen	LehrerInnenfragebogen
1.	Diktate	Übersetzungen
2.	Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	Diktate
3.	Lieder	Nachrichtenradioprogramme
4.	Nachrichtenradioprogramme	Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)
5.	Rollenspiele	Native Speaker in der Klasse

Fast nie eingesetzte Lernformen in Französisch:

	SchülerInnenfragebogen	Teachers' responses
1.	Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)	Nachrichtenradioprogramme
2.	Nachrichtenradioprogramme	Diktate
3.	Diktate	Übersetzungen
4.	Native Speaker in der Klasse	Sehen von Videos
5.	Sehen von Videos	Native Speaker in der Klasse

Bei der Beurteilung der Übungstypen fällt auf, dass häufig eingesetzte Übungen auch besser beurteilt wurden. Sehr positiv besetzt sind Native Speaker in der Klasse, obwohl sie relativ selten bis fast nie eingesetzt werden.

Englisch

	Am besten beurteilt	Am schlechtesten beurteilt
1.	Native Speaker in der Klasse	Diktate
2.	Klassendiskussionen	Lieder
3.	Präsentationen, Referate	Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)
4.	Hören von Kassetten/CDs	Rollenspiele
5.	Fragen zu Text beantworten	Übersetzungen

Französisch

	Am besten beurteilt	Am schlechtesten beurteilt
1.	Grammatik erklären	Diktate
2.	Grammatikübungen	Lieder
3.	Native Speaker in der Klasse	Sprachspiele (Karten-, Ratespiele)
4.	Hören von Kassetten/CDs	Rollenspiele
5.	Fragen zu Text beantworten	Sehen von Videos

Generell scheint in Österreich kein besonders großer Unterschied in der Methodik in verschiedenen Sprachen zu herrschen. Die Tendenzen sind sehr ähnlich, wobei die Stufe für die Wahl der Methode bzw. der Lernformen entscheidend ist. Eine Diversifikation der Methoden wäre jedoch anzustreben, da gewisse Übungstypen (z.B. Sprachspiele, Partner- und Gruppenarbeit) recht selten eingesetzt werden. Folgende Liste beinhaltet einige der

Verbesserungsvorschläge, die von den befragten SchülerInnen am häufigsten geäußert wurden:

- Vermehrter Einsatz von Native Speakers
- Mehr Sprechübungen
- Mehr Kreativität und Abwechslung im Sprachunterricht
- Verwendung neuer Medien
- SchülerInnenaustausch

5. Atmosphäre im Unterricht

Die Beurteilung der Atmosphäre im Unterricht ist relativ gut, ist aber auf jeden Fall verbesserungswürdig, da zwischen 22% und 25% der SchülerInnen oft bis meistens ein un gutes Gefühl hatten, was schlechte Auswirkungen auf Motivation und Lernertrag hat.

6. Wie würden Sie die Atmosphäre im Sprachunterricht in der Klasse beurteilen?

	Englisch		Französisch	
	Wohl gefühlt	Ungutes Gefühl	Wohl gefühlt	Ungutes Gefühl
Fast nie/selten	16%	79%	18%	69%
Oft	19%	9%	20%	15%
Meistens/ fast immer	65%	13%	62%	10%

6. Beurteilung der Lehrperson

Die SchülerInnen wurden gebeten, die Lehrperson auf einer fünfstufigen Notenskala (1 ist die beste, 5 die schlechteste Beurteilung) zu bewerten und die Evaluierung zu begründen. Es besteht die Tendenz, die LehrerInnen recht gut zu evaluieren und zwar zwischen Gut und Befriedigend. Es gibt relativ wenige sehr schlechte Beurteilungen, jedoch einige Genügend bei der Beurteilung. Hier ist durchaus noch ein Verbesserungspotenzial vorhanden.

7. Versuchen Sie, den Fremdsprachenunterricht Ihrer Lehrperson auf einer fünfstufigen Notenskala zu beurteilen und begründen Sie Ihre Beurteilung

Beurteilung	Englisch	Französisch
1	19%	15%
2	37%	38%
3	25%	25%
4	15%	19%
5	4%	3%
Mittelwert	2,49	2,56

Kritisiert von den SchülerInnen wurden unter anderem mangelnde Motivation, wenig Engagement, Fantasielosigkeit und Schaffung einer Atmosphäre von Angst und Einschüchterung. Gelobt wurden am häufigsten Motivation, Engagement, Kreativität, Förderung der SchülerInnen, Eingehen auf die Interessen der Jugendlichen und abwechslungsreicher Unterricht.

7. Textbuch/Materialien/Medien

Die Fragen nach Textbüchern, zusätzlichen Materialien und Medien sollte zeigen, welche Gewichtung bei der Wahl der Materialien vorgenommen wird. Interessant ist, dass neue Medien in allen Sprachen sehr selten eingesetzt werden, was durch noch vorhandene infrastrukturelle Mängel zu erklären ist und sich bald ändern sollte.

Reihung der eingesetzten Materialien:

	Englisch	Französisch
1.	Anderes Material (Kopien)	Lehrwerk
2.	Lehrwerk	Anderes Material (Kopien)
3.	Kassetten/CDs	Kassetten/CDs
4.	Zeitschriften/Zeitungen	Zeitschriften/Zeitungen
5.	Radio	Andere authentische Materialien
6.	Video	Radio

7.	Andere authentische Materialien	Video
8.	Sprachlabor	Sprachlabor
9.	Internet	Internet
10.	Computer	Computer

Neben der Häufigkeit wurde auch um eine Beurteilung nach der fünfstufigen Notenskala (1 = beste Beurteilung, 5 = schlechteste Beurteilung) gebeten. Folgende Tabelle zeigt eine Reihung der Ergebnisse. Die eingesetzten Lehrwerke wurden relativ schlecht beurteilt. Anderes Material sowie Kopien, die von den Lehrpersonen zusammengestellt wurden, wurden sehr gut bewertet. Neue Medien und Computer wurden schlecht beurteilt, was auch mit ihrem seltenen Einsatz zusammenhängen kann.

Bewertung der eingesetzten Materialien:

	Englisch	Französisch
1.	Zeitschriften/Zeitungen	Kassetten/CDs
2.	Anderes Material	Anderes Material
3.	Kassetten/CDs	Zeitschriften/Zeitungen
4.	Radio	Radio
5.	Video	Lehrwerk
6.	Lehrwerk	Andere authentische Materialien
7.	Andere authentische Materialien	Video
8.	Internet	Sprachlabor
9.	Computer	Internet
10	Sprachlabor	Computer

8. Motivation

Da die Motivation eine Sprache zu lernen wichtig für die Effizienz des Sprachunterrichts und den Lernerfolg ist, wurde eine Frage nach Einschätzung der eigenen Motivation gestellt.

9. Wie sehr haben Sie das Fremdsprachenlernen gemocht?

	sehr gern	eher gern	eher ungern	sehr ungern
Englisch	38%	39%	18%	5%
Französisch	36%	38%	19%	7%

Die Motivation ist im Fremdsprachenunterricht recht hoch, wobei dies sehr häufig mit einer guten Bewertung der Lehrperson korreliert. Es wurde auch noch die Frage nach dem innerschulischen Engagement gestellt. Hier ist auffällig, dass ca. 45% ein eher großes Engagement im Fremdsprachenunterricht innerhalb der Schule angeben. Bei immerhin 60% der SchülerInnen könnten das Engagement und die Motivation noch verbessert werden.

12. Wie schätzen Sie Ihr eigenes Engagement das Erlernen der Sprache betreffend ein – innerhalb der Klasse?

	sehr groß	eher groß	mittelmäßig	eher gering	sehr gering
Englisch	10%	35%	39%	12%	4%
Französisch	15%	30%	32%	19%	4%

9. Fremdsprachenlernen außerhalb der Schule

Neben dem Engagement in der Schule sind auch außerschulische Aktivitäten sehr wichtig, um eine Fremdsprache effizient zu erlernen. SchülerInnen, die innerhalb des Klassenkontextes motiviert sind, sind meistens auch außerhalb der Schule daran interessiert, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Sehr großes bis eher großes Engagement wird von 43% bis 55% der Befragten angegeben, was bedeutet, dass ca. die Hälfte der SchülerInnen außerhalb der Schule wenig unternimmt, um ihre Fertigkeiten in der Fremdsprache zu verbessern.

13. Wie schätzen Sie Ihr eigenes Engagement das Erlernen der Sprache betreffend ein – außerhalb der Klasse?

	sehr groß	eher groß	mittelmäßig	eher gering	sehr gering
Englisch	15%	40%	33%	10%	3%
Französisch	15%	28%	32%	14%	11%

Die Art und die Häufigkeit der Aktivitäten, die von den SchülerInnen in der Freizeit durchgeführt werden, wurden ebenfalls untersucht.

18. Welche Möglichkeiten der Fremdsprachenverwendung haben Sie während Ihrer Schulzeit außerhalb der Schule in Anspruch genommen (Eigeninitiative)? Geben Sie nach Möglichkeit an, wie oft bzw. wie lange Sie die Aktivitäten ausgeführt haben.

	Englisch		Französisch	
1.	Sehen von Videos/Filmen	73%	Lesen von Büchern/Literatur	54%
2.	Lesen von Büchern/Literatur	67%	Lesen von Zeitungen/ Zeitschriften	44%
3.	Lesen von Zeitungen/ Zeitschriften	63%	Sehen von Videos/Filmen	33%
4.	Hören von Radioprogrammen	60%	Hören von Radioprogrammen	30%
5.	Briefkontakte	39%	Briefkontakte	29%

Ca. 30% der außerhalb der Schule fremdsprachlich aktiven SchülerInnen gaben an, einmal wöchentlich einer Aktivität nachgegangen zu sein. Ca. 11% waren mehrmals in der Woche aktiv. Relativ wenige der befragten SchülerInnen gaben E-Mail, Internet bzw. Computerprogramme als Aktivitätsquellen an. Diese geringe Zahl der Aktivitäten unter Einbezug neuer Medien dürfte sich jedoch bereits geändert haben, da der Zugang zum Internet viel leichter geworden ist.

Der Kontakt mit der Fremdsprache im Zielland wurde ebenfalls erfragt, d.h. der Besuch von Sprachschulen, die Organisation eines One-to-One-Austausches und die Organisation von Ferienreisen.

	Englisch	Französisch
Sprachschule	22%	17%
One-to-One-Austausch	13%	46%
Ferienreise	49%	17%

Sowohl für Englisch als auch für Französisch gaben 50% der befragten SchülerInnen an, eine Klassenreise in das jeweilige Zielland der Sprache absolviert zu haben, was als sehr positiv zu bewerten ist. Zusätzlich wurde von 60% angegeben, ein fremdsprachiges Theaterstück besucht zu haben. Und zwischen 15 und 20% der SchülerInnen wurde eine Projektwoche mit fremdsprachigen Themenbereichen in ihrer Schulzeit angeboten.

10. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse durch die SchülerInnen ist in Bezug auf Quantität und Qualität durchaus zufrieden stellend, wenn auch einiges an Verbesserungspotenzial vorhanden ist, da immerhin 37% der SchülerInnen den Lernertrag als schlecht bewerten.

In Bezug auf Methodik wäre mehr Diversifikation in der Wahl der Übungstypen wünschenswert, da dies die Motivation der SchülerInnen erhöhen könnte. Hierzu sollten auch regelmäßig Seminare für Lehrpersonen abgehalten werden, die neue Methoden, neue Übungsmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele zum Inhalt haben.

Was die eingesetzten Materialien im Fremdsprachenunterricht betrifft, ist festzustellen, dass Materialien, die von den Lehrpersonen für ihre Gruppe erstellt bzw. auf die Interessen der Zielgruppe abgestimmt wurden, besonders gut beurteilt wurden. Auffallend waren der seltene Einsatz neuer Medien und auch die schlechte Bewertung derselben durch die SchülerInnen. Neue Medien bieten jedoch ein großes Potenzial für lernerInnenautonome Übungen und ihre Einbindung in den Sprachunterricht sollte daher verstärkt gefördert werden.

Um die Effizienz des Sprachunterrichts an österreichischen Schulen zu erhöhen, sollte die Motivation der SchülerInnen gefördert werden, was wiederum durch Diversifikation der Methodik, Eingehen auf die Interessen der SchülerInnen und einen kreativen Unterricht erreicht werden könnte. Auch die Motivation für außerschulische Aktivitäten zum Erlernen der Fremdsprachen sollte gefördert werden.

Die häufigsten Verbesserungsvorschläge, die von SchülerInnen aus heutiger Sicht rückblickend gegeben wurden, sind unter anderen folgende:

- Vermehrter Einsatz von Native Speakers, um die Sprache real einzusetzen

- Mehr Sprechen und Sprechübungen, da dieses als die wichtigste Fertigkeit von SchülerInnen angesehen wird
- Mehr Kreativität im Sprachunterricht, da sehr häufig immer wieder dieselben Übungstypen eingesetzt werden und dadurch die Motivation nachlässt
- Verstärkter Einsatz neuer Medien

Wichtig ist auch, den SchülerInnen zu verdeutlichen, wofür sie Sprachkenntnisse brauchen und dies an konkreten, eindringlichen Anwendungsbeispielen zu demonstrieren, da sie oft erst sehr spät bzw. zu spät die Bedeutung von Sprachkenntnissen für ihre berufliche Zukunft erkennen, wie folgende zwei Zitate bestätigen, von denen einige ähnliche in der Fragebogenerhebung niedergeschrieben wurden:

Wenn ich gewusst hätte, wie wichtig es ist, Fremdsprachen zu können, dann hätte ich mehr in der Schule gelernt.

Ich war einfach zu dumm und zu faul, um das Angebot der Schule zu nützen. Nun weiß ich es besser, aber es ist zu spät.

Fremdsprachenlernen und -lehren in Deutschland

Brigitte Jostes

1. Zur Vorbereitung des Workshops „Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages“ wurden insgesamt 86 Studenten mittels des Fragebogens zum Sprachunterricht der letzten zwei Jahre des Gymnasiums befragt.¹ 55 Studenten bezogen ihre Antworten auf den Englischunterricht, 33 Studenten auf den Französischunterricht. Bei dieser geringen Gesamtzahl können die Ergebnisse natürlich keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erheben. Aber selbst wenn die Zahl der Befragten um ein Vielfaches höher gewesen wäre, hätten die Ergebnisse zwangsläufig kritische Fragen aufgeworfen. Z.B.: Englisch ist fast überall in Deutschland die erste Fremdsprache (für die Altersgruppe der Befragten noch ab der 5. Klasse, mittlerweile fast bundesweit ab der 3. Klasse), Französisch ist in der Regel die zweite Fremdsprache; müssen da die Einschätzungen nicht zwangsläufig auseinander gehen? Oder: In diesem Workshop wird das Ziel verfolgt, verschiedene Lern- und Lehrkulturen zu vergleichen; kann man wirklich davon ausgehen, dass das wieder vereinigte, föderale Deutschland eine homogene Lern- und Lehrkultur besitzt? Oder: Müssen die subjektiven Einschätzungen der Lerner nicht notwendig zunächst mit den subjektiven Einschätzungen der Lehrer kontrastiert werden, um Aussagen über die Lern- und Lehrkultur machen zu können?

Ohne Anspruch auf Repräsentativität und mit Wissen um diese und noch mehr kritische Einwände werden die Ergebnisse der kleinen Erhebung daher nur in der Absicht präsentiert, Ausgangspunkte für einige Reflexionen zum Sprachenlernen in Deutschland zu sein.

2. Die Studenten werden in Frage 1 nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt, inwieweit die Zeit, die für die verschiedenen Aspekte des Sprachenlernens (wie Wortschatz, Grammatikerklärungen, Sprechen usw.) aufgewendet wurde, ausreichend war. Die gleichen Aspekte tauchen in Frage 2 wieder auf, dort verbunden mit der Aufforderung, den Lernertrag in diesen Bereichen am Ende der Schullaufbahn zu beurteilen.

1 Ich bedanke mich bei den StudentInnen der Freien Universität Berlin und der Universität Leipzig für die Beantwortung der Fragen und auch bei den MitarbeiterInnen der beiden Universitäten für ihre freundliche Unterstützung. Dank gebührt außerdem Jovanka Wicke und Ludwig Düttemeyer für ihre Mithilfe.

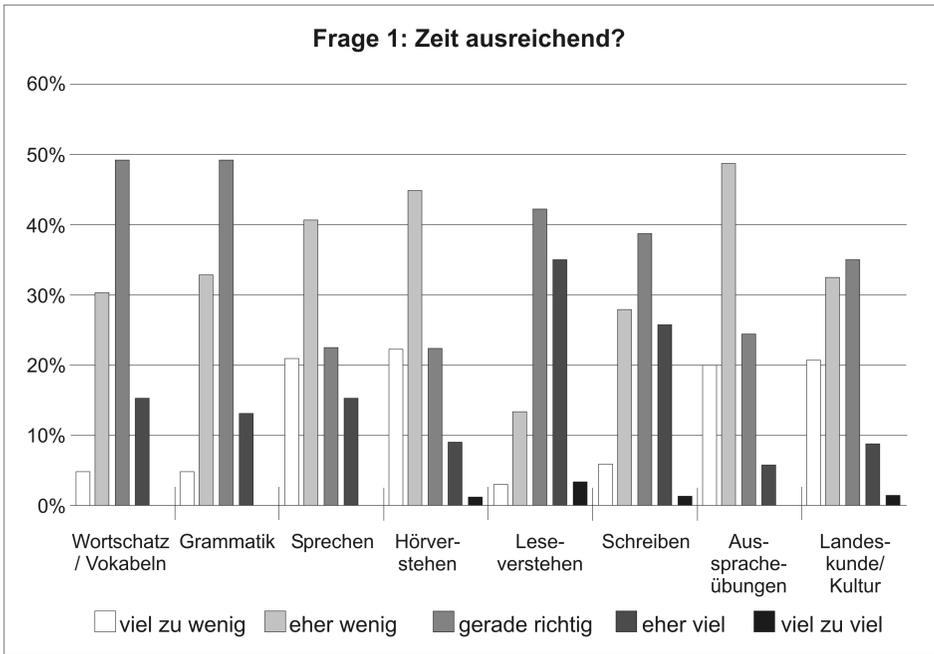


Abb. 1

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Lerner die Zeit, die auf die Aspekte der Mündlichkeit verwendet wurden, überwiegend als nicht ausreichend beurteilen (Sprechen, Hörverstehen, Ausspracheübungen). Ebenfalls überwiegend als nicht ausreichend wird die Zeit für Landeskunde und Kultur beurteilt. Es mag manche erstaunen, dass die auf Wortschatz und Grammatik verwendete Zeit von den Studenten durchschnittlich als „gerade richtig“ beurteilt wurde. Auch die Beurteilung für das Schreiben ist ausgesprochen ausgewogen. Bei der Beurteilung des Lesens von Texten hingegen geben 35% der Studenten an, dass dies „eher viel“ Raum in ihrem Fremdsprachenunterricht einnahm – eine Einschätzung, die angesichts der erschreckenden PISA-Ergebnisse zur Lesekompetenz nicht uninteressant ist.

In der Gegenüberstellung der Antworten von Frage 1 und Frage 2 (Abb. 2) fällt auf, dass die Studenten ihren Lernertrag im Hörverstehen wie auch in der Aussprache als überwiegend „gut“ beurteilen – obgleich hierauf ja „eher wenig“ Zeit verwendet wurde. Ein Blick auf die in Englisch- und Französischlerner aufgeschlüsselten Zahlen zeigt zudem, dass die Französischlerner mehrheitlich ihre Aussprache als gut bewerten (61% für die Note 2), während sich die Englischlerner schlechtere Noten für die Aussprache geben (36% geben die Note 2, 34% die Note 3). Im Hinblick auf die Frage, inwieweit die sprachinternen Eigenschaften in den Lern- und Lehrprozessen zu berücksichtigen sind, ist auch der Unterschied zwischen den Zielsprachen in der Einschätzung des

Hörverständnisses interessant: Die Französischlerner geben sich für diese Fertigkeit schlechtere Noten als die Englischlerner.

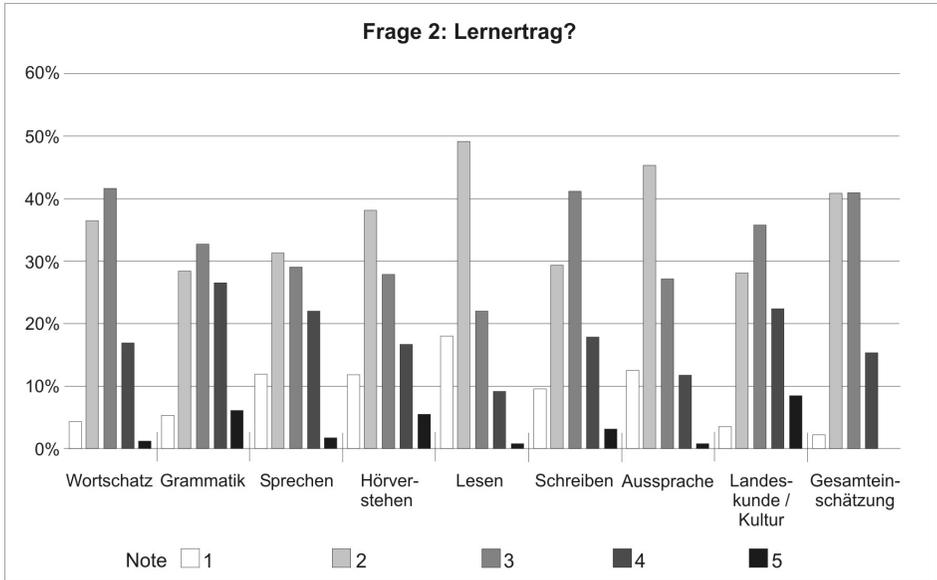


Abb. 2

3. Mit der Frage 3 wurden die Studenten nach der Häufigkeit von verschiedenen „Lernformen“ gefragt. Der in der Frage auftauchende Begriff „Lernform“ stellt dabei aber nur einen vagen Überbegriff dar, da in der Liste auch Medien (wie Zeitungen und Zeitschriften) und Inhalte auftauchen (wie Landeskunde, kulturelle Aspekte). Hier seien nur die auffälligsten Ergebnisse genannt: Die Studenten geben überwiegend die Einschätzung „fast nie“ zu den Stichwörtern „Diktate“, „Rollenspiele“, „Sprachspiele“, „Native Speaker in der Klasse“ und „Nachrichtensradioprogramme“ an. Die Einschätzungen „häufig“ und „sehr häufig“ finden sich mehrheitlich bei den Stichwörtern „Essays, Erörterungen schreiben“, „Textzusammenfassungen“, „Text laut vorlesen“ und „Fragen zu Text beantworten“.

Bei der Beurteilung, inwieweit diese „Lernformen“ für den Lernerfolg als sinnvoll angesehen werden, schneiden „Diktate“, „Rollenspiele“, „Sprachspiele“, „Text laut vorlesen“ und „Lieder“ weniger gut ab. Überdurchschnittlich „sinnvoll für den Lernerfolg“ werden „Grammatik erklären“, „Grammatikübungen“, „Wortschatz erklären“, „Klassendiskussionen“, „Essays, Erörterungen schreiben“, „Literatur lesen“, „Zeitungen, Zeitschriften lesen“ und „Präsentationen, Referate“ eingestuft.

4. Mit Frage 4 wird gefragt, wie oft die Lehrperson Erklärungen in der Fremdsprache bzw. in Deutsch gemacht hat. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterrichtssprache überwiegend die Zielsprache ist. Nur bei Grammatikerklärungen wird häufiger auf Deutsch zurückgegriffen. Nach Einschätzung der Studenten wurden Fehler in Sprechübungen „meistens“ sofort korrigiert.

5. Bei den Ergebnissen zur Frage nach Materialien und Medien liegen „Lehrwerk“ und „Anderes Material (Handouts)“ deutlich vorne. „Fast nie“ eingesetzt wurden „Sprachlabor“, „Computer“, „Internet“ und „Radio“.

6. Unter dem Stichwort „lebenslanges Lernen“ wird immer wieder darauf verwiesen, dass schulischer Fremdsprachenunterricht neben sprachlichen und kulturellen Kenntnissen und Fertigkeiten auch die Grundlagen für ein eigenverantwortliches Lernen außerhalb und nach der Schule vermitteln sollte. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Auswertung der Antworten zu Frage 6 von besonderem Interesse: Gefragt wird nach den Möglichkeiten der Fremdsprachenverwendung, die während der Schulzeit außerhalb der Schule in Anspruch genommen wurden.

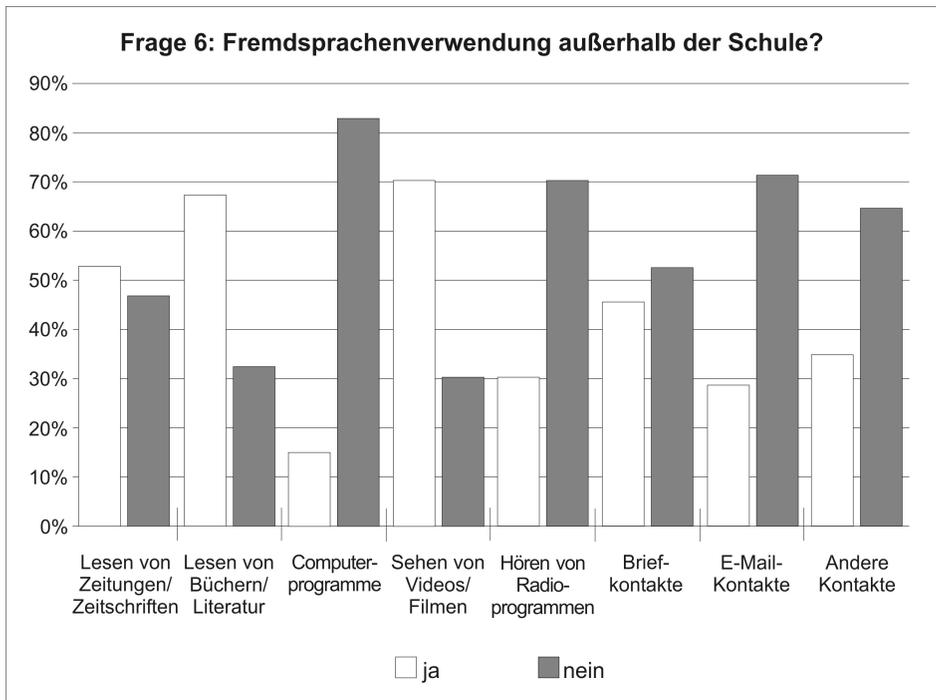


Abb. 3

Wiederum liegen Computerprogramme zum Erlernen der Fremdsprache weit abgeschlagen zurück. Das Lesen von Zeitungen und Büchern wie auch das Sehen von

Videos sind die meistgenannten Aktivitäten zur Fremdsprachenverwendung außerhalb der Schule. Erstaunlich viele Studenten geben Briefkontakte an. Die Angaben zur Frage nach der Regelmäßigkeit zeigen, dass es sich dabei keineswegs um seltene Kontakte handelt, der Durchschnitt liegt bei einem Brief pro Monat. Zwar liegen die E-Mail-Kontakte mit 29% noch hinter den Briefkontakten mit 47% zurück, sie sind aber – soweit vorhanden – deutlich häufiger.

Erwartungsgemäß liegen bei der Frage nach der Teilnahme an Sprachschulen, Ferienreisen und One-to-One-Austausch die Ferienreisen mit 60% vorn, immerhin 25% der Befragten haben an einem Austausch teilgenommen und 18% haben eine Sprachschule besucht.

7. Zur Frage nach den Aktivitäten im schulischen Kontext geben 49% der Befragten eine Klassenreise ins Ausland an, 55% Theaterbesuche, 19% Projektwochen und 14% andere Aktivitäten, unter denen in erster Linie Kinobesuche genannt werden.

8. „Was hätten Sie sich aus heutiger Sicht für den Fremdsprachenunterricht noch gewünscht?“

Bei den Lernern beider Sprachen dominiert der Wunsch nach „mehr Sprechen“. Ein Wunsch, der wohl keine Sprachlehrerin und keinen Sprachlehrer verwundert. Immer wieder stellt dieser Wunsch die Unterrichtenden vor die Frage, wie denn die Hemmnisse überwunden werden können, die der mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache entgegenstehen. Ein zentraler Punkt ist sicherlich die Reflexion des Stellenwerts von sprachlicher Korrektheit: Fast alle Teilnehmer des Workshops stimmten darin überein, dass mit der Verbreitung des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht die kommunikativen Kompetenzen der Lerner zugenommen hätten, dass diese Zunahme aber einhergehe mit einer Abnahme an sprachlicher Korrektheit. Die zu Grunde liegende Problematik ist jedem Lehrenden bekannt, sie stellt sich immer aufs Neue bei der Frage nach dem Korrekturverhalten in der mündlichen Kommunikation. Ein Blick auf die nach den Zielsprachen sortierten Antworten gibt Anlass zu der Vermutung, dass eine Kultur der sprachlichen Korrektheit stärker im Französischunterricht ausgeprägt ist als im Englischunterricht. Wünsche wie „Hemmungen beim Sprechen verlieren“ oder „Sprachbarrieren überwinden“ finden sich bei den Französischlernern, Vergleichbares bei den Englischlernern findet sich nicht.

Stattdessen findet sich in auffälliger Häufigkeit bei den Englischlernern der Wunsch nach dem *native speaker*. Wohlgermerkt: Nicht vom „Muttersprachler“ ist die Rede, es ist das suggestive Zauberwort *native speaker*, das bei acht befragten Englischlernern auf dem Wunschzettel zu Frage 8 erscheint. Der *native speaker* taucht sowohl als einfaches Stichwort auf als auch in den Formulierungen „Kontakt zu *native speaker*“, „Einsatz von *native speaker*“ und „*native speaker* als Lehrer“.

Immerhin: Drei der Befragten vermerken auf dem Wunschzettel ihre Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenunterricht.

Fremdsprachenlernen und -lehren in Lettland

Aina Kačkere

Einleitung

Die Republik Lettland hat eine Gesamtfläche von 64 589 km² und 2,5 Millionen Einwohner. Gegründet wurde sie 1918. Obwohl das Land jahrzehntelang im Einflussbereich der Sowjetunion (1940-1941, 1945-1991) bzw. des national-sozialistischen Deutschland (1941-1945) war, die das Russische bzw. Deutsche als Amtssprache verordneten, verstanden es die Bewohner Lettlands, nicht nur ihre lettische Sprache zu bewahren, sondern auch ihr Interesse an Fremdsprachen, das eines der Privilegien eines kleinen Staates darstellt.

Die am häufigsten unterrichteten Fremdsprachen sind Englisch, Russisch und Deutsch. Was die verschiedenen didaktischen Ansätze anbelangt, so wurde auch in Lettland die ganze Bandbreite an Didaktikmodellen, von der Grammatik-Übersetzungsmethode über die direkte und audiolinguale Methode bis hin zum kommunikativen Sprachunterricht praktiziert. Die Entwicklung der Multiple-Intelligenz-Theorie, Arbeiten zu Lernstilen (Kolb 1984) und Lehrstilen (McCarthy 1984) führten auch in Lettland bei der LehrerInnenausbildung zu einer Neuorientierung, sodass heute nicht mehr das Sprachenlehren, sondern das Sprachenlernen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses steht.

Vorgangsweise

Ziel der Befragung war, einen Überblick über die zurzeit im Fremdsprachenunterricht praktizierten Lehr- und Lernmethoden zu erhalten. Der Schülerfragebogen wurde an insgesamt 200 Studierende, die im ersten Jahr an der Fakultät für Pädagogik und Psychologie studierten, verteilt. Die Studierenden stammten aus verschiedenen Regionen Lettlands und waren nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden, 100 hatten in der Schule Englisch, 100 Deutsch als Fremdsprache gelernt.

Der Lehrerfragebogen wurde von 30 Deutsch- und 30 EnglischlehrerInnen im Alter zwischen 18 und 60 Jahren ausgefüllt.

Ergebnisse

Lernende

Beim ersten Frageblock wurden die Lernenden gebeten, Lernaufwand und Lernertrag in den einzelnen Fertigkeiten zu beurteilen. Bei den DeutschlernerInnen gaben 56% an, dass dem Leseverstehen ausreichend bzw. eher zu viel Zeit gewidmet wurde, bei den Englischlernenden war dieser Prozentsatz sogar noch etwas höher (61%). Dementsprechend schätzten die Lernenden auch ihre Leseverstehenskenntnisse als besonders gut ein. 61% der Englischlernenden und 51% der DeutschlernerInnen meinten, von allen Fertigkeiten wäre die Leseverstehenskompetenz am besten entwickelt. Beide Gruppen beurteilten die Zeit, die für Sprech- und Hörverstehensübungen zur Verfügung stand, als nicht ausreichend, was sich auch auf ihre Einschätzung des Kompetenzniveaus in diesen beiden Fertigkeiten auswirkte. Diese Ergebnisse sind kaum überraschend, da schriftliche Texte leicht erhältlich sind und dadurch nach wie vor zu den beliebtesten und verlässlichsten Materialien im Fremdsprachenunterricht zählen. Dazu kommt noch, dass Nicht-MuttersprachlerInnen sich beim Einsatz von schriftlichen Texten kompetent und sicher fühlen.

Im Bezug auf die Lernformen gaben die Studierenden an, dass Anweisungen und Vokabel- und Grammatikerklärungen oft in der Fremdsprache erfolgten, außer in Fällen, wo eine fremdsprachige Erklärung zu zeitaufwändig war oder Missverständnisse nicht auszuschließen waren. Dieses Ergebnis zeigt klar, dass die FremdsprachenlehrerInnen wissen, wie wichtig die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht ist, da hiermit die Lernenden dazu angeregt werden, Bedeutung und Sinn von grammatikalischen Strukturen oder Wörtern aus dem Kontext zu erschließen. Dies ist besonders wichtig in Lettland, wo kaum die Möglichkeit gegeben ist, in eine fremdsprachige Umgebung einzutauchen, sodass die Gefahr besteht, dass Lehrende und SchülerInnen die Fremdsprache primär als linguistisches Studienobjekt sehen. Bei Sprechübungen wurde selten sofort korrigiert, was sicherlich für die Lehrenden nicht immer leicht ist, da die Versuchung groß ist, jeden Fehler zu kommentieren.

Bei den Lernformen zeigte sich, dass ältere, behavioristisch orientierte Methoden weiterhin dominieren. Sowohl die Deutsch- als auch die EnglischschülerInnen gaben als häufigste Lernformen das ‚Beantworten von Fragen zu einem Text‘ und Grammatikübungen an. Fernsehen, Radio und Video wurden dagegen nur „gelegentlich“ bis „selten“ eingesetzt. Dies kann natürlich mehrere Gründe haben, wie die unzureichende technische Ausstattung der Schulen, kann aber auch auf eine mangelnde Bereitschaft der Lehrenden, neue, kreativere Übungsformen zu entwickeln, schließen lassen.

Zu bemerken wäre noch, dass die Erfahrungen der Englischlernenden sich größtenteils mit jenen der DeutschschülerInnen decken. Bei beiden Gruppen war die Mehrheit der Befragten mit dem Lernertrag grundsätzlich zufrieden, hätte sich aber rückblickend folgende Änderungen gewünscht:

- mehr kommunikative und anspruchsvolle Übungen, Diskussionen, Debatten und Referate;
- mehr Gelegenheit zur Selbstbeurteilung der eigenen Leistung (Portfolio);
- realistische Situationen und Aufgaben;
- Anregungen zu besseren Lernstrategien;
- weniger Übersetzungsübungen;
- Internetzugang, Diskussion von Videofilmen;
- kürzere Lerneinheiten mit leichteren Aufgaben;
- eine weniger auf Konkurrenz ausgerichtete Atmosphäre im Unterricht.

Vor allem autonomes Lernen wurde von den SchülerInnen als wichtiges Desideratum genannt, nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch als Vorbereitung für andere Bereiche.

Lehrende

87% der EnglischlehrerInnen und 64% der DeutschlehrerInnen halten eine gründliche theoretische Basis für wichtig bzw. sehr wichtig. Schon allein aufgrund der Tatsache, dass theoretische Überlegungen von den Lehrenden in den Unterricht eingebracht werden, sollten sie mit den neuesten Forschungsergebnissen im Fremdsprachenbereich vertraut sein und sich nicht nur auf altbewährte Methoden oder einen einzigen Ansatz beschränken. Kritisiert wurde von den Lehrenden vor allem die zu große Gruppengröße im Fremdsprachenunterricht, die hohe Arbeitsbelastung, mangelnde Motivation bei den SchülerInnen und unzureichende Entlohnung. Diese Faktoren wirken sich natürlich auch auf die Wahl der Unterrichtsmethoden aus. Im Englischunterricht werden vor allem Grammatik- und Vokabelübungen eingesetzt, während im Deutschunterricht Vokabelübungen und das Beantworten von Fragen zu einem Text die beliebtesten Lernformen sind. Leider war im Lehrerfragebogen kein Platz für genauere Angaben zu den Vokabel- und Grammatikübungen, die wesentliche Elemente in jedem Fremdsprachenunterricht darstellen.

93% der EnglischlehrerInnen und 70% der DeutschlehrerInnen gaben an, dass der kommunikative Ansatz für sie besonders wichtig ist. Hier wäre jedoch interessant zu hinterfragen, was sie unter kommunikativem Unterricht verstehen. Vielen Lehrenden scheinen die Implikationen des kommunikativen Ansatzes nicht klar zu sein, weshalb sie dazu tendieren, kommunikativen Unterricht mit mündlichen Übungen gleichzusetzen.

Zu den weniger beliebten Ansätzen zählen EDV-unterstütztes Lernen, offenes Lernen, natürlicher Spracherwerb und Suggestopädie.

Lehrende müssen sich auf dem Laufenden halten, weshalb die Lehreraus- und weiterbildung auch auf die Bedürfnisse der FremdsprachenlehrerInnen zugeschnitten sein muss. Nur 27% der EnglischlehrerInnen und 20% der DeutschlehrerInnen gaben an, dass sie mit neuen Entwicklungen im Bereich Fremdsprachendidaktik ‚gut‘ oder ‚durchschnittlich‘ vertraut sind.

Einen wichtigen Beitrag zur Lehrerfortbildung in Lettland leisten der British Council und das Goethe Institut, die regelmäßig Weiterbildungsseminare anbieten, bei denen die LehrerInnen in die Rolle von SchülerInnen schlüpfen und so die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden selbst erfahren können.

Von den pädagogischen Hochschulen wurde bisher noch keine effiziente Weiterbildungsstruktur entwickelt. Viel hängt zurzeit in Lettland noch von der Eigeninitiative der Lehrenden ab und ihrer Bereitschaft, neue Ansätze in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Damit entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt werden können, müsste zuerst jedoch eine umfassende Studie zu den gängigen Unterrichtspraktiken durchgeführt werden.

Zusammenfassung

Den FremdsprachenlehrerInnen bieten sich reichlich Möglichkeiten, verschiedene theoretische Ansätze im Unterricht auszuprobieren. Trotzdem scheint für manche der Sprachunterricht noch immer eine rein theoretische Disziplin zu sein mit Schwerpunkt auf Vermittlung von Grammatik- und Vokabelwissen. Sprachverarbeitungsstrategien, Lernkompetenz und Wissenskonstruktion sind Konzepte, die in Zukunft mehr Beachtung verdienen.

Literatur

KOLB, D., 1984. *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

MCCARTHY, 1984. *The 4 Mat learning/teaching styles system*. New York: Learning Press

Fremdsprachenlernen und -lehren in Finnland

Annikki Koskensalo

1. Zum Fremdsprachenunterricht in Finnland

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht an den höheren Schulen in Finnland bis in die 70er Jahre die Grammatik-Übersetzungsmethode praktiziert. Von den lerntheoretischen Grundlagen her bedeutete Sprachenlernen formale Geistes- und Erziehung zu ordnendem Denken. Die Literatur als geformte Sprache war dabei das Zeugnis geistiger Leistungen einer Sprachgemeinschaft, worin charakteristische, kulturelle Werte zutage traten, die es aufzunehmen und zu verstehen galt. Von den pädagogischen Grundlagen her wurde Sprachenlernen nicht nur als geistig-formale Schulung, sondern auch als Formungsprozess der Persönlichkeit verstanden, der also in der Auseinandersetzung mit Bildungsgütern einer fremden Kultur erfolgte, die mit Leistungen der eigenen Kultur in Relation gesetzt wurden (Neuner 1989, 148).

Deutsch war in Finnland vor dem Zweiten Weltkrieg jahrzehntlang die erste Fremdsprache an den Oberschulen (=Gymnasien). Dies änderte sich nach dem Krieg, denn die USA waren inzwischen zur führenden Weltmacht aufgestiegen und der *'american way of life'* setzte sich in vielen Teilen der Welt durch. Parallel dazu entwickelte sich Englisch zur Welt- bzw. Lingua-franca-Sprache. Noch zu Beginn der 60er Jahre hielt sich die Anzahl der Schüler mit Deutsch bzw. Englisch als erster Fremdsprache fast die Waage (Domisch, Manuskript). Allerdings erlangte Englisch in den folgenden Jahrzehnten eine absolut dominante Position, weil das Englische zudem global zur führenden Medien- und Wissenschaftssprache aufgestiegen ist (Varpio 1999, 34).

Deutsch als erste Fremdsprache sank infolge der Schulreform bzw. Einführung der Gesamtschule 1972–1977 unter ein Prozent. Allerdings wurde Deutsch zur beliebtesten zweiten Fremdsprache. So wählten 1977 etwa 85% der Schüler in der gymnasialen Oberstufe Deutsch. 1981 erreichte die Deutsch-Schüleranzahl ihren Zenit: von 112.000 Schülern der gymnasialen Oberstufe wählten 95.000 Deutsch. Dabei muss aber angemerkt werden, dass die zweite offizielle Fremdsprache aus Schülersicht die dritte ist, weil alle finnischen Schüler obligatorisch die zweite Landessprache (Finnisch oder Schwedisch) lernen müssen. Das Gesamtschulgesetz berechtigte die Eltern, für ihre Kinder bereits ab dem dritten Schuljahr die erste Fremdsprache (A1-Sprache = Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Schwedisch) zu wählen. Englisch wurde von ca. 90% der Schüler gewählt. In den 80er Jahren gab es eine Reform der gymnasialen Oberstufe, wobei zunächst der Kurs-, dann der Epochenunterricht

eingeführt und schließlich ganz auf den Unterricht in den Jahrgangsklassen verzichtet wurde. 1982 trat der neue Lehrplan für die Oberstufe in Kraft. Der neue Stundenplan erlaubte Schülern, die Mathematik als Leistungsfach gewählt hatten, die zweite Fremdsprache abzuwählen. Diese Neuerung und rückgängige Schülerjahrgänge hatten dementsprechende negative Auswirkungen auf die Wahl der zweiten Fremdsprache bzw. auf die fakultative Teilnahme am Abitur in der zweiten und. dritten Fremdsprache. In den 80er Jahren erhielten die Eltern die Möglichkeit, bei Wahl einer seltenen Sprache (Deutsch, Französisch, Russisch) als erste Fremdsprache ab der dritten Klasse bereits im fünften Schuljahr Englisch für ihre Kinder – und nicht erst in der 8. Klasse – wählen zu können. Man wollte damit erreichen, dass auch diese Schüler frühzeitig Englisch erlernen können (Domisch, Manuskript).

Die deutsch-deutsche Wiedervereinigung und der EU-Beitritt Finnlands haben Deutsch wieder sehr attraktiv gemacht. Nach einer Zielvorgabe der finnischen Regierung vom Oktober 1992 soll die Wahl von Deutsch, Französisch, Russisch und Schwedisch als erster Fremdsprache verstärkt werden (Penttilä 1993, 12). In den 90er Jahren ist die Zahl der Schüler, die in der Grundstufe der Gesamtschule ab der 3. oder 5. Klasse mit Deutsch anfangen, von knapp 2.000 am Ende der 80er Jahre auf ca. 30.000 angestiegen. Somit ist man dem Ziel, allen Grundstufenschülern (Klasse 1–6) landesweit eine weitere zweite Fremdsprache anzubieten, schon sehr nahe gekommen.

Von großer Bedeutung war auch das Fremdsprachenprogramm KIMMOKE (Projekt zur größeren Vielfalt des Fremdsprachenangebotes und deren Weiterentwicklung), welches als Pilotprojekt von 1996 bis 2000 in 39 Kommunen und an mehr als 300 Schulen vom Zentralamt für Unterrichtswesen durchgeführt wurde. Dabei wurde in den Schulen ein interaktiver bzw. schülernaher, eng an die EU-Richtlinien angelehnter Unterricht angestrebt.

Die Ziele von KIMMOKE sind:

1. verstärktes Fremdsprachenangebot und Kooperation zwischen Schulen und diversen Bildungsinstitutionen,
2. zweisprachige Erziehung und Integration des Fremdsprachenunterrichts in den Fachunterricht,
3. internationale Verbindungen und interkulturelles Lernen,
4. offener Unterricht und Fernunterricht plus Verwendung neuer Nachrichtentechnologien und
5. die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten. (Liefländer-Koistinen/Koskensalo 2001, 1488)

Russisch

Die Bedeutung von Russisch ist nach dem Zweiten Weltkrieg gesunken. Die Gründe dafür liegen im Trauma des Winterkrieges 1939/40 (Angriff der Roten Armee und Stalins

auf Finnland), im Verlust der karelischen Gebiete und Viipuris. Zudem sank zwischen 1940 und 1960 die Zahl der Russen in Finnland von 7210 auf 2752. (Paunonen 1997, 1002)

Französisch

Französisch wird heutzutage von relativ wenig Finnen gesprochen. Seit Finnland mit 1.1.1995 in die EU eingetreten ist, steigt auch wieder das Interesse der FinnInnen an der französischen Sprache und Kultur (Varpio 1999, 36ff.). Nach einer Umfrage von 1992 wählten finnische SchülerInnen Deutsch, weil die deutsche Sprache ihrer Meinung nach sehr wichtig ist bzw. noch wichtiger werden wird. Hingegen wählten sie Französisch, weil sie diese Sprache als exotisch und ästhetisch empfanden.

Noch in den 70er Jahren wurde die audiolinguale Methode angewendet, deren Grenzen (= allzu mechanischer Drill) in der Sprechpraxis im Fremdsprachenunterricht damals schon evident geworden waren. Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode wurde nicht mehr nur die Beschäftigung mit Kultur und Literatur, sondern vielmehr die Beherrschung praktisch verwertbaren Alltagswissens und alltäglicher Kommunikationssituationen betont (Neuner 1989, 150). Eines ihrer methodischen Prinzipien, nämlich die Berücksichtigung des Aspektes der Situativität im Sprachunterricht (= Einbettung von 'Speech patterns' in Alltagssituationen) hat sicherlich essenziell zur Vermittlung praktischer Sprachkenntnisse beigetragen (Mitter 1983, 130f.).

Die Form der Aufgabenstellung bei den Fremdsprachen im Rahmen der Abiturprüfung unterzog man in den 70er Jahren einer prinzipiellen Revision; so ging man weg von reinen Übersetzungsaufgaben und ersetzte diese durch vielfältigere Aufgabenstellungen. In der sprachdidaktischen Forschung sind Untersuchungen zur mündlichen Kommunikationsfähigkeit gemacht worden, und zwar u.a. über Testmethoden der mündlichen Fertigkeiten. In diesem Zusammenhang ist auch viel darüber diskutiert worden, ob nicht doch eine mündliche Prüfung – wie sie bisher in Finnland nicht üblich ist – in den Fremdsprachen beim Abitur eingeführt werden sollte.

Nach dem sogenannten kommunikativen Ansatz der 80er Jahre, der seinen Ausdruck in der kommunikativen Didaktik und Methodik fand (Neuner 1989, 151), wo die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts (Piepho 1974) auch in Finnland als besonders wichtig erachtet wurde, richtete sich der Fokus der Fremdsprachendidaktik verstärkt darauf, wie der Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann, sodass die Lerner zu einer möglichst natürlichen fremdsprachlichen Kommunikation und gleichzeitig zum Verständnis fremden Verhaltens angeleitet würden. Die Aufgabe des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts besteht insbesondere darin, die finnischen SchülerInnen zur Fähigkeit der fremdsprachlichen Kommunikation zu bringen; besonders bezüglich folgender Fragestellung: Unter welchen Umständen kann sich die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit eines Individuums konstituieren und entwickeln? Nachdem sich die kommunikative Didaktik verstärkt dem Lernenden als Subjekt des Lernprozesses zuwendet, so wird u.a. dessen

Persönlichkeitsentfaltung im Zuge seiner Begegnung mit der fremden Welt besonders gefördert (Neuner 1989, 14, Mitter 1983, 130f.). Denn letztlich geht es beim interkulturellen Lernen um die Entwicklung des Individuums von der eigenkulturellen Basis zur multikulturellen Flexibilität und Akzeptanz des Andersseins und um die Festigung der eigenen Identität (Kaikkonen 1996, 77). Dies erfordert aber verstärkt, die Autonomie des Lernenden zu steigern, um die finnischen SchülerInnen zu befähigen, Projektarbeiten erfolgreich durchführen zu können (Kohonen 1987). Auch das Arbeiten mit zu bewertenden Studienmaterialmappen und eigenen Studenttagebüchern gehört zum Fremdsprachenlernen.

Auch fremdsprachlicher Unterricht, bei dem entweder Englisch, Deutsch, Französisch oder Russisch (in den meisten Fällen Englisch) Arbeitssprachen sind und wo die Integration des Fremdsprachenunterrichts in den Fachunterricht in der Grundstufe der Gesamtschule durchgeführt wird, ist schon relativ weit verbreitet.

Für den Sprachunterricht in kleineren Fremdsprachen im ländlichen Raum eröffnet der Internetanschluss neue Möglichkeiten, denn durch neue Formen des Unterrichts, z.B. mit Video-Konferenzschaltung, kann ein Lehrer die Schüler an mehreren kleinen Schulen gleichzeitig unterrichten, wo bisher der Unterricht in der betreffenden Fremdsprache an zu kleinen Lernergruppen gescheitert war.

Mit harter Arbeit ist es möglich, die wohl zentralste Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts der Zukunft zu realisieren, nämlich das lernende Individuum über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen – ohne dessen Identität preiszugeben. Wenn es noch stimmt, dass die FinnInnen unter den Völkern Europas wohl das meiste Sprachtalent besitzen (Mügge 1856), dann wird Finnland innerhalb und außerhalb seines ‚Hauses des nationalen Seins‘ (Heidegger 1974, 1285) im ‚global village‘ auch in Zukunft seinen Platz erfolgreich behaupten können.

2. Zu finnischen Ergebnissen der Grazer Vorstudie

Die finnischen Schüler urteilten, dass in ihren Unterrichtsstunden eher viel Zeit für Grammatikerklärungen/-übungen und Schreiben aufgewendet worden ist und für das Sprechen viel zu wenig. Dies erklärt sich dadurch, dass die beiden ersteren als Strukturübungen integraler Bestandteil der Matura sind, hingegen Sprechen nicht. Letzteres müsste daher in Zukunft für die Matura obligatorisch gemacht werden.

Den Lernertrag ihres Fremdsprachenunterrichts am Ende ihrer Schullaufbahn bewerteten die Schüler in den Teilbereichen Grammatik, Lesen und Schreiben mit 2; Wortschatz und Landeskunde/Kultur mit 4. Ihre Gesamteinschätzung für Englisch ergab 2 und für Deutsch 3. Diese Ergebnisse decken sich fast gänzlich mit denen von Frage 1. Wortschatz und Landeskunde/Kultur sollten deswegen aktueller und authentischer gestaltet und vermittelt werden.

Von 30 Lehrern hielten 13 (= 44%) theoretische Ansätze im Fremdsprachenunterricht für wichtig, davon den kommunikativen, EDV-gestützten Unterricht und interkulturelles Lernen für am wichtigsten, dagegen traditionelle Methoden, Superlearning/Suggestopädie und handelndes Lernen für am unwichtigsten. Diese Einschätzungen spiegeln nur die aktuellen theoretischen Trends wider. Im Gegensatz zur älteren Lehrerschaft werden sich jüngere KollegInnen zunehmend mehr der Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit neuerer theoretischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht bewusst. Dieses aktuelle Theorie-Wissen verknüpft mit relevanter empirischer Erhärtung muss im Zuge der Lehrerfortbildung bei der finnischen Lehrerschaft in Zukunft noch mehr vertieft werden.

Lehrer und Schüler deckten sich beim häufigen Einsatz von Unterrichtslernformen wie Gruppen-, Partnerarbeit, Text laut vorlesen und Fragen zu diesem beantworten. Von den beiden Gruppen wurde ebenso der seltene Einsatz von Native Speakers erkannt. Der Einsatz von Muttersprachlern in Klassen sollte daher neu überdacht und gezielt intensiviert werden, weil dieser zudem für andere Lernformen positive Effekte mit sich bringen könnte.

Die Resultate des Schülerfragebogens brachten für Englisch und Deutsch keine wesentlichen Unterschiede zum Vorschein. Dies ist aber weniger von den zwei Sprachen abhängig – wobei beide ja germanische Sprachen sind –, sondern vielmehr vom einzelnen Lehrer bzw. von den jeweiligen Lehrmethoden. Die weiteren Ergebnisse gelten daher nur mehr für die englische Sprache, die mit fast 90% die erste Fremdsprache in Finnland ist.

Die Schüler urteilten, dass ihnen von ihren Lehrern meistens Wörter in der Fremdsprache erklärt worden sind. Auch die Grammatik wurde ihnen häufig so erklärt. Desgleichen haben sie oft derartige Übungsanweisungen bekommen. Die anderen Themengebiete bewerteten die Schüler mit „selten“.

Nach Beurteilung der Schüler wurde das Lehrwerk (Textbuch) sehr oft eingesetzt und mit 1 bewertet. Internet, Video, Kassetten/CDs wurden oft verwendet und mit 2, 2, 3 klassifiziert. Das Radio kam selten zum Einsatz und wurde mit 4 benotet. Alle anderen Materialien und Medien wurden gelegentlich eingesetzt. Wegen der evident wichtigen Rolle der Lehrwerke müsste weiterhin bei diesen auf höchste Qualität geachtet werden.

Was die Fremdsprachenaktivitäten der Schüler außerhalb der Schule anbelangt, so lesen die Schüler Zeitungen und Zeitschriften bzw. arbeiten mit Computerprogrammen zwei Mal pro Woche. Sie sehen sich Videos und Filme, hören sich Radioprogramme ein Mal pro Woche an und haben ebenso oft E-Mail-Kontakte. Die seltenste Aktivität war die Ferienreise (1x/Jahr; zwei Wochen). Sprachschulen und One-to-One-Austausch wurden kaum bis gar nicht beansprucht.

Aktivitäten im schulischen Kontext, wie Klassenreisen ins Ausland (1x/Jahr; 1Woche) und Projektwochen (1x/Jahr) wurden zudem von den Schülern angegeben, Besuche eines fremdsprachigen Theaters hingegen kaum. Bei den ersteren zwei Aktivitäten können sich die Schüler selbst als Person voll einbringen und dort aktuell und authentisch kommunizieren, währenddessen dies beim Theaterbesuch nicht möglich ist.

Die Schüler hätten sich aus ihrer heutigen Sicht für den Fremdsprachenunterricht noch bessere Computer-, Sprachlaborprogramme und besseres Material aus dem Internet (weniger Info-Schrott!) gewünscht. Diesen Wünschen ist zu entsprechen.

3. Schluss und Ausblick

Angesichts der Internationalisierung von Industrie, Handel und Wirtschaft und des Kampfes um globale Marktanteile erfordert die gegenwärtige Situation gute Kenntnisse vieler fremder Sprachen und Kulturen. Weil der Wohlstand in Finnland davon abhängig ist, dass Finnland seine Produkte auch im Ausland verkaufen kann, gilt es daher, wieder etwas vom ‚Hanseparadigma‘ zu finden, um der Sprachenvielfalt im gesamten Ostseeraum gerecht zu werden. Der Handel mit der EU erfordert die Kenntnisse der EU-Sprachen bzw. der einzelnen Kulturen, wiewohl den anderen verbleibenden Sprachen und Kulturen der Welt im Zeichen der Globalisierung genauso entsprochen werden muss. Insgesamt braucht aber Finnland eine möglichst unkomplizierte Art der Kommunikation mit seinen Partnern auf allen Ebenen, die nur durch gegenseitiges kulturelles Kennenlernen und durch gemeinsame Sprachkenntnisse erreicht werden kann (Nyholm 1987, 8ff.). Die Fremdsprachendidaktik in Finnland wird versuchen, permanente Erforschung der immer komplexer werdenden Problematik, verbesserte, moderne Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Das Direktorium für das Schulwesen in Finnland hat beschlossen, abermals ein Projekt durchzuführen, dessen Ziele die folgenden sind:

1. Die regionalen und geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich des Fremdsprachenlernens sollen vermindert werden.
2. Die Lehr- und Lernmethoden sollen effizienter werden und
3. Die Lernergebnisse sollen verbessert werden.

4. Literaturverzeichnis

DOMISCH, Rainer (o.J.), *Zur Situation des Faches Deutsch an finnischen Schulen nach 1945* (o.S. unveröffentlicht)

HEIDEGGER, Martin, *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 3, München 1974.

KAIKKONEN, Pauli, *Erziehung zu Interkulturalität durch einen interkulturelles Lernen betonenden Fremdsprachenunterricht*. In: *Unser Weg 2/1996*, Graz-Wien, 73-77.

KOHONEN, Viljo, *Towards experiential learning of elementary English 1*, University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere 1987.

- LIEFLÄNDER-KOISTINEN, Luise/KOSKENSALO, Annikki, *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Finnland*. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm, *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/New York 2001, 1487-1490.
- MITTER, Wolfgang, *Hauptfunktionen beim Erlernen einer Fremdsprache*. In: A Mannzmann (Hg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer*, München 1983.
- MÜGGE, Theodor, Erich RANDAL. *Historischer Roman aus der Zeit der Eroberung Finnlands durch die Russen im Jahre 1808*. Frankfurt am Main 1856.
- NEUNER, Gerhard, *Methodik und Methoden: Überblick*. In: HFU 1989, 145-153.
- NYHOLM, Kurt, *Finnisch-deutsche Kontakte in sprachlicher Sicht*. In: *Jahrbuch für finnisch-deutsche Literaturbeziehungen* 19 (1987), 7-14.
- Paunonen, Heikki, Finnland. In: IKH 1997, 993-1007.
- PENTTILÄ, Sisko, *Massnahmen zur Förderung der deutschen Sprache in Finnland*. In: *Botschaft der Bundesrepublik Deutschland/Goethe-Institut Helsinki: Deutsche Sprache in Finnland, Dokumentation einer Tagung am 12. Mai 1993 im Goethe-Institut, Helsinki* 1993.
- PIEPHO, Hans-Eberhard, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg/Frickhofen 1974.
- POHJALA, Kalevi, *Was kommt nach KIMMOKE?*, Vortrag gehalten am 4. Dez. 2001 in der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Helsinki.
- VARPIO, Yrjö, *Pohjantähden maa, Johdatusta Suomen kirjallisuuteen ja kulttuuriin*. Tampere 1999.

Fremdsprachenlernen und -lehren in der Slowakei

Gabriela Lojová

1. Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei den Studierenden

Die Umfrage wurde an fünf verschiedenen Hochschulen durchgeführt. Insgesamt füllten 116 Studierende im Alter von 19 bis 21 Jahren den Fragebogen aus. Nicht alle Ergebnisse werden hier angeführt, da einige der untersuchten Aspekte nicht direkt relevant bzw. die Resultate nicht signifikant genug sind, um Rückschlüsse auf das Fremdsprachenlernen allgemein bzw. die LehrerInnenausbildung in der Slowakei zu erlauben.

Frage 1 (SchF 1) versuchte zu eruieren, ob die Studierenden die Zeit, die für die verschiedenen Fertigkeiten (8) zur Verfügung stand, als ihren Bedürfnissen angemessen empfanden.

Wie die Statistik zeigt, waren die Studierenden im Großen und Ganzen der Meinung, dass die für den Erwerb der einzelnen Fertigkeiten zur Verfügung stehende Zeit relativ ausgewogen war. Außer beim Hörverstehen und der mündlichen Textproduktion, wofür der Großteil der Studierenden mehr Zeit forderte, lassen die Antworten auf weit gehende Zufriedenheit schließen (durchschnittlich 42,3%). Interessant ist, dass auch die Antwort ‚nicht genug‘ mit 32,8% oder sogar ‚viel zu wenig‘ (12,3%) recht häufig angekreuzt wurde, während die Beurteilung ‚zu viel‘ (10,8%) und ‚viel zu viel‘ (1,8%) seltener ist. Bei allen Fertigkeiten wurde ‚nicht genug‘ wesentlich häufiger angekreuzt als ‚zu viel‘. Das lässt den Schluss zu, dass die Studierenden im Allgemeinen großes Interesse am Fremdsprachenlernen haben, was zugleich eine positive Erfahrung und Herausforderung darstellt.

In Frage 2 (SchF 2) wurden die Studierenden gebeten, ihr eigenes Kompetenzniveau in Bezug auf die in Frage 1 angeführten Fertigkeiten zum Zeitpunkt ihres Schulabschlusses mit 1 bis 5 zu bewerten.

Insgesamt war die Durchschnittsnote 2,23. Die meisten der einzelnen Fertigkeiten wurden mit ungefähr der gleichen Note bewertet, woraus wiederum gefolgert werden kann, dass im Unterricht die einzelnen Kompetenzen ausgewogen geübt wurden. Die einzigen abweichenden Noten ergaben sich beim Leseverstehen mit 1,83 und beim Kulturwissen, das mit der Note 2,53 beurteilt wurde. Die Ergebnisse korrelieren mit denen unter Frage 1, wo der höchste Prozentsatz von ‚zu viel‘-Antworten (21,7%) beim Leseverstehen verzeichnet wurde, während ‚Kulturwissen‘ an drittletzter Stelle rangierte.

Interessant wäre auch ein genauerer Vergleich der Resultate von SchF1 und SchF2, was jedoch hier nicht möglich ist. So meinte zum Beispiel der Großteil der Studierenden, dass genügend Zeit für den Grammatikunterricht aufgewandt wurde, gleichzeitig aber werden Grammatikkenntnisse mit der Durchschnittsnote 2,38 bewertet, was das zweitschlechteste Ergebnis darstellt.

In Frage 8 (SchF 8) ging es um Veränderungen, die die Studierenden sich wünschen würden:

Mehr kommunikative Übungen	34 Studierende
Native Speaker im Unterricht	20
Bessere Lehrende	11
Studierendenaustausch/Kontakte.	10
Aufenthalte im Ausland	9
Literaturlesen	8
Computer/Internet	7
Mehr/besserer Grammatikunterricht	7
Sprachspiele	6
Projekte	6
Neue Lehr-/Lernmaterialien	6
Relevantes Wissen	5

2. Ergebnisse der Umfrage bei den Lehrenden

An dieser Umfrage nahmen 35 Personen teil, die an denselben fünf Hochschulen tätig waren wie die Studierenden; die meisten der TeilnehmerInnen unterrichten Englisch.

In Frage 4 (LF 4) wurde von den Lehrenden der Einfluss von Lern- und Lehrtheorien auf ihren eigenen Unterrichtsstil evaluiert.

1. 100% gaben an, dass der *kommunikative Ansatz* auf sie einen *starken* Einfluss ausgeübt hatte. Dieses Ergebnis war überraschend, vor allem, da es nicht mit den Antworten auf Frage LF1 übereinstimmt und auch die Ergebnisse anderer Studien sowie allgemeine Erfahrungen den Schluss zulassen, dass nach wie vor traditionelle Methoden dominieren. Hier wäre eine tiefer gehende Analyse nötig um herauszufinden, wodurch diese widersprüchlichen Ergebnisse zustande kamen, ob es sich hier um ein Verständnisproblem handelt, dass nämlich nicht klar ist, was

kommunikativer Unterricht tatsächlich bedeutet, ob Lehrende die Antwort ankreuzten, von der sie annahmen, dass sie von ihnen erwartet wurde, oder ob hier doch noch andere Gründe vorlagen.

2. *Interkulturelle Sprachdidaktik* wurde als der zweitwichtigste Einfluss gesehen, mit Bewertungen von *stark* bis *wenig*. Diese Ergebnisse entsprechen nicht den Ergebnissen der Untersuchung unter den Studierenden, die bei Frage SchF 1 angaben, dass mehr Zeit für kulturelles Bewusstsein und Kulturwissen zur Verfügung stehen sollte, und bei Frage 2 ihre kulturellen Kenntnisse mit 2,53, der schlechtesten Note, bewerteten.
3. Als dritteinflussreichste Theorie wurde *der lerner-zentrierte Ansatz* genannt, ebenfalls mit Bewertungen von *stark* bis *wenig*. Auch dieses Ergebnis überrascht, da es mit den vorherrschenden Lehrmodellen laut Umfrage unter den Studierenden und Beobachtungen in der täglichen Unterrichtspraxis nicht übereinstimmt.

Wenig Einfluss auf die Lehrmethoden der Befragten haben verständlicherweise die Suggestopädie, EDV-unterstütztes Lernen und *Learning by doing*.

In Frage 5 LF 5) ging es um den Stellenwert und die Wichtigkeit von Lern- und Lehrtheorien, mit folgenden Ergebnissen:

0,0%	unwichtig
61,3%	wichtig
12,9%	nicht sehr wichtig
25,8%	sehr wichtig

Die Ergebnisse zeigen eine durchaus positive Einstellung zur theoretischen Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen. Interessant wäre hier, inwieweit tatsächlich theoretisches Wissen vorhanden ist sowie die Fähigkeit, theoretisches Wissen in der Praxis umzusetzen.

Bei Frage 6 LF 6) wurden die Lehrenden gebeten zu evaluieren, wie nützlich ihre eigene pädagogische Ausbildung war, und einige positive und negative Aspekte zu beschreiben. Die Bewertung war wie folgt:

3,8%	kaum nützlich
15,4%	nicht sehr nützlich
26,9%	recht nützlich
42,3%	nützlich
11,5%	sehr nützlich

Der hohe Prozentsatz an Negativ-Antworten ist erschreckend und macht deutlich, dass unsere Ausbildungskonzepte neu überdacht und effektiver gestaltet werden müssen. Die nachstehend angeführten positiven und negativen Aspekte sind hierbei ebenfalls von Interesse:

Positive Aspekte	Negative Aspekte
Gute theoretische Basis (4)	Nicht genügend moderne Lehrmethoden (8)
Fertige Materialien	Auseinanderklaffen Theorie vs. Praxis (6)
Moderne Methoden	Keine MuttersprachlerInnen (4)
Hohes Niveau	Wenig praktische Übungen (3)
Vertrauensbildende Maßnahmen	Wenig Schreibübungen(3)
Gute Grammatikkenntnisse	Zu viel Theorie (2)
Kommunikative Kompetenz	
Literatur und kulturelles Bewusstsein	
Gute Lehrende	

In Frage 7 LF 7) wurde von den Lehrenden bewertet, wie gut sie selbst über verschiedene Methoden und Ansätze informiert sind, wobei insgesamt die Befragten meinten, *etwas mehr als der Durchschnitt* zu wissen.

Frage 8 LF 8) ging auf die von den Lehrenden benutzten Informationsquellen zu Innovationen im Fremdsprachenbereich ein:

1. Bücher und Fachzeitschriften	<i>(manchmal – oft)</i>
2. Diskussionen mit KollegInnen	<i>(manchmal – oft)</i>
3. Weiterbildungsveranstaltungen	<i>(gelegentlich – manchmal)</i>
4. Auslandsreisen	<i>(kaum – gelegentlich)</i>

3. Gegenüberstellung der beiden Erhebungen

Einige der Fragen kamen in beiden Fragebögen vor, weshalb wir die Ergebnisse auch gegenüberstellen wollen, um zu zeigen, wie unterschiedlich dasselbe Unterrichtsgeschehen von Lehrenden und Studierenden interpretiert werden kann.

Frage 3 SchF 3) im Fragebogen für die Studierenden und Frage 1 LF 1) im Lehrerfragebogen bezogen sich auf die verschiedenen Übungen und Aktivitäten, die im Unterricht zum Einsatz kommen.

Die häufigsten Aktivitäten waren

:

laut Studierenden	laut Lehrenden
1 Grammatikübungen	1 Erklärung/Besprechung von Vokabular
2 Fragen zum Textverständnis (LF: 7.)	2 Gruppenarbeit, Partnerarbeit (SchF: 6.)
3 Lautes Vorlesen von Texten durch Studierende (LF: 8.)	3 - 4 Erklärung/Besprechung von Grammatik
4 Erklärung/Besprechung von Grammatik	3 - 4 Grammatikübungen
5 Erklärung/Besprechung von Vokabular	5 Vokabelübungen

Die am wenigsten häufig durchgeführten Aktivitäten waren:

laut Studierenden	laut Lehrenden
22 Dialogschreiben	22 Kreatives Schreiben (SchF: 14.)
23 Videos anschauen	23 Diktat
24 Native Speaker im Unterricht (LF: 16.)	24 Lieder (SchF: 17.)
25 Radio-/Fernsehnachrichten	25 Videos anschauen
26 Diktat	26 Radio-/Fernsehnachrichten

Die Sichtweisen der beiden Gruppen weichen deutlich, wenn auch statistisch nicht signifikant, voneinander ab. Während die Studierenden sich vor allem an traditionelle Unterrichtsmethoden mit Grammatik- und Vokabellernen erinnerten und weniger an kommunikative Übungen, berichteten die Lehrenden von einem häufigen Einsatz von kommunikativen Aktivitäten (Gruppen- und Partnerarbeit, Rollenspiele, Diskussionen, Spiele, etc.). Noch deutlicher wird der Unterschied, wenn wir die nach Häufigkeit geordnete Rangliste anderer Aktivitäten ansehen. Hier gaben die Lehrenden an, mehr kommunikative Aufgabenstellungen zu verwenden, während die Studierenden häufiger Aufgaben auflisteten, die mit traditionellen Unterrichtsmethoden assoziiert werden, wie lautes Vorlesen eines Textes, Fragen zum Textverständnis, Übersetzung etc.

Was die am wenigsten oft durchgeführten Übungen anbelangt, so lassen sich kaum Schlussfolgerungen ziehen, da oft die äußeren Bedingungen mehr Einfluss auf die

Wahl der Unterrichtsmethode haben als der theoretische Ansatz der Lehrerin/des Lehrers.

In Frage 4 SchF 4) im Fragebogen für die Studierenden und Frage 3LF 3) im Lehrerfragebogen ging es um die Verwendung der Fremdsprache durch die Lehrenden im Unterricht und wie oft Fehler der Studierenden korrigiert wurden.

Laut Studierenden verwenden die Lehrenden die Fremdsprache und die Landessprache *mehr oder weniger gleich oft*, obwohl Anleitungen etwas öfter in der Fremdsprache und Erklärungen häufiger in der Muttersprache gegeben werden.

Diese Antworten stimmen nur teilweise mit den Antworten der Lehrenden überein. Laut Angaben der Lehrenden wird die Fremdsprache *meist – fast immer* verwendet, um Anleitungen zu geben, und Grammatik *gelegentlich – oft* in der Muttersprache erklärt.

Laut Studierenden verbessern die Lehrenden ihre Fehler *sehr oft*, während die Lehrenden angeben, Fehler *oft* zu verbessern.

4. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der Befragung geben sicherlich Anstoß zu vermehrten Anstrengungen und weiteren Untersuchungen hinsichtlich Möglichkeiten, innovative Maßnahmen in der LehrerInnenausbildung zu fördern. Zu bedenken ist jedoch, dass die Resultate nur bedingt aussagekräftig sind, d.h. dass sie einer rigorosen wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten können. Grund dafür ist einerseits die geringe Zahl der Befragten, andererseits die Tatsache, dass alle TeilnehmerInnen an der Studie an Hochschuleinrichtungen in Bratislava, mit denen unsere Universität regelmäßig zusammenarbeitet, tätig waren bzw. studierten, sodass anzunehmen war, dass sie sich eher für moderne und innovative Ansätze aussprechen würden als Lehrende und Studierende an anderen Schulen, wo traditionelle Unterrichtsmodelle noch weit dominanter sind und die Kluft zwischen Theorie und Praxis noch größer.

Trotzdem bestätigen die Resultate auch unsere täglichen Erfahrungen und korrelieren mit den Ergebnissen anderer Studien, die in der Slowakei durchgeführt wurden (s. Lojová Gabriela: *Psychological aspects of learning grammar of English as a foreign language*. Dissertation. Faculty of Education of Comenius University in Bratislava 2001.).

Sie bekräftigen die Forderung nach mehr kommunikativem Lernen und einem lernerzentrierten Ansatz. Interessant war, dass die Lehrenden weiterhin traditionellere Methoden verwenden, auch wenn sie behaupten, kommunikativ zu unterrichten und auch einiges über kommunikatives Lernen wussten. Ursache für diese Diskrepanz könnte entweder ihr unzulängliches theoretisches Wissen sein oder die Tatsache, dass sie theoretisches Wissen nur mangelhaft in die Praxis umsetzen können, oder aber dass sie die traditionellen Methoden als effektiv genug erachten und beschlossen haben, dabei zu bleiben.

Auch die unterschiedliche Interpretation derselben Unterrichtssituation durch die Studierenden und Lehrenden verdient eine eingehendere Betrachtung, auch wenn hier mehrere allgemeinere Trends mitverantwortlich für die Diskrepanzen zu sein scheinen (Studierende tendieren dazu, überkritisch zu sein, Lehrende wollen sich schützen etc.). Die Meinungen beider Gruppen stellen jedenfalls eine Anregung dar, unsere Fachdidaktik- und Sprachkurse effizienter zu gestalten.

Eine weitere Studie mit vertiefter Analyse der Probleme ist zweifellos notwendig, damit wertvolle Schlüsse für die Lehrerausbildung gezogen werden können. Die Kooperation mit Experten und Expertinnen aus anderen Ländern, die Diskussion und der Erfahrungsaustausch können dabei helfen, auch andere Aspekte zu erkennen und unterschiedliche und objektivere Sichtweisen zu erschließen, wodurch ein beträchtlicher Beitrag zu einer effektiveren Gestaltung der Fremdsprachenlehrerausbildung in der Slowakei geleistet werden kann.

Fremdsprachenlernen und -lehren in Bulgarien

Antonia Radkova, Bulgaria

Methode

Zur Vorbereitung auf den Workshop wurde im Juni 2001 an zwei Sekundarschulen in Sofia unter den Lehrenden und SchülerInnen eine Fragebogenerhebung zum Fremdsprachenunterricht in Bulgarien durchgeführt. Die von den Moderatoren erstellten Fragebögen wurden ins Bulgarische übersetzt und an 26 Lehrerinnen und 75 SchülerInnen verteilt. Den TeilnehmerInnen standen ca. zwei Wochen zum Ausfüllen zur Verfügung. Der Fragebogen konnte auch unausgefüllt abgegeben werden.

Aufbereitung der Daten

Die Antworten wurden transkribiert und mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS aufbereitet.

Demografische Daten zu den Lehrenden und SchülerInnen

Das Durchschnittsalter der Lehrenden betrug 40 Jahre (die jüngste Lehrerin war 25, die älteste 57), nur Frauen nahmen an der Umfrage teil. Dies war nicht bloß ein außergewöhnlicher Zufall, sondern ist typisch für das bulgarische Schulwesen, wo die meisten Lehrenden vor allem in geisteswissenschaftlichen Fächern Frauen sind.

Die SchülerInnen waren zwischen 17 und 19. Ihre Fremdsprachenkenntnisse sind als sehr gut zu bezeichnen, was auch durch internationale Zertifikate, die von der Mehrheit der SchülerInnen in ihrer ersten Fremdsprache (Englisch, Russisch oder Französisch) erworben wurden, bezeugt wird. Den SchülerInnen war freigestellt, ob sie den Fragebogen für ihre erste oder ihre zweite Fremdsprache ausfüllen wollten.

Lernertrag und Fertigkeiten in der Fremdsprache – Frage 1 & 2

Tabelle 1. Inwieweit war die Zeit, die für die angeführten Aspekte des Sprachenlernens in den Unterrichtsstunden aufgewendet wurde, Ihrer persönlichen Einschätzung nach ausreichend?

1 – viel zu wenig; 2 – eher wenig; 3 – gerade richtig; 4 – eher viel; 5 – viel zu viel

Fertigkeit/Themengebiet	Mittel
Schreiben	3,56
Grammatikerklärungen, -übungen	3,56
Lesen von Texten	3,48
Ausspracheübungen	3,16
Wortschatz/Vokabeln	3,04
Sprechen	2,80
Landeskunde/Kultur	2,75
Hörverstehen	2,52

Laut den Antworten der SchülerInnen dominierten ‚Grammatik‘ und ‚Schreiben‘ den Unterricht, wobei die Einschätzung insgesamt zwischen ‚eher viel‘ und ‚gerade richtig‘ lag. Relativ wenig Zeit stand für Hörverstehen und Landes- und Kulturkunde zur Verfügung (s. Tabelle 1).

Tabelle 2. Wie war der Lernertrag in Relation zu der in der Schule insgesamt für das Fremdsprachenlernen aufgewendeten Zeit?

Themengebiet	Minimum	Maximum	Mittel
Grammatikerklärungen, -übungen	1	3	1,58
Hörverstehen	1	4	1,70
Leseverstehen	1	4	1,70
Gesamtbeurteilung	1	3	1,83
Aussprache	1	5	1,83
Sprechen	1	4	1,87
Schreiben	1	4	2,00
Wortschatz	1	4	2,04
Kultur- und Landeskunde	1	5	2,29

Dem Zeitaufwand entsprechend schätzten die Lernenden auch ihre Grammatikkenntnisse mit einer Durchschnittsnote von 1,6 als besonders gut ein. An zweiter Stelle folgten Hör- und Leseverstehen mit einer Durchschnittsnote von 1,7, während die Lernenden ihre Kenntnisse in Landes- und Kulturkunde, Wortschatz und Schreiben als

weniger gut beurteilten. Insgesamt waren die SchülerInnen mit ihrem Lernertrag sehr zufrieden und bewerteten ihre Fremdsprachenkenntnisse mit der Durchschnittsnote 1,8.

Methoden/Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Wie oft wurden folgende Lernformen im Unterricht eingesetzt?

1 – fast nie; 2 – selten; 3 – gelegentlich; 4 – häufig; 5 – sehr häufig

Tabelle 3: Lehrerfragebogen

	Minimum	Maximum	Mittel
Grammatikerklärungen	2	5	4,52
Wortschatzerklärungen, -übungen	3	5	4,52
Grammatikübungen	2	5	4,50
Zeitungen/Zeitschriften lesen	1	5	2,42
Sehen von Videos	1	4	2,00
Radio-/Fernsehnachrichten	1	4	1,88

Die Auswertung des Lehrerfragebogens ergab, dass Grammatik- und Wortschatzerklärungen sowie Grammatikübungen am häufigsten eingesetzt werden. Die am wenigsten verwendeten Lernformen waren Radio- und Fernsehnachrichten anhören bzw. ansehen, Zeitungen/Zeitschriften lesen und der Einsatz einer Muttersprachlerin/eines Muttersprachlers im Unterricht.

Tabelle 4: Schülerfragebogen

	Minimum	Maximum	Mittel
Grammatikerklärungen	3	5	4,64
Grammatikübung	4	5	4,60
Text laut vorlesen (von Schülern)	3	5	4,39
Diktat	3	5	4,37
Briefe verfassen	1	5	2,50
Ansehen von Videos	1	5	2,41
Hören von Audiokassetten/CDs	1	5	2,41

Die Antworten der SchülerInnen ergeben ein anderes Bild. Von den Lernenden wurden zwar auch Grammatikübungen und -erklärungen als die am häufigsten eingesetzten Lernformen genannt, danach folgen jedoch das laute Vorlesen von Texten und das Beantworten von Fragen zu Texten. Diktate sind laut SchülerInnen die vierthäufigste Lernform, während beim Lehrerfragebogen Diktate erst an 10. Stelle aufscheinen. Kaum eingesetzt werden Audiokassetten und CDs bzw. Videos und auch Briefe werden selten verfasst (Tabelle 4).

Was die Sinnhaftigkeit der einzelnen Lernformen für den Lernerfolg betrifft, meinten die SchülerInnen, dass vor allem Grammatikübungen und Übersetzen sowie Literatur lesen und Wortschatzübungen den Lernfortschritt unterstützt hätten. Als weniger sinnvoll wurde Briefe schreiben, Lieder und Rollenspiele eingestuft.

Anweisungen, Erklärungen und Korrekturen

Laut Umfrage bei den Schülerinnen geben die Lehrenden Anweisungen eher in der Muttersprache, während neue Vokabeln und Grammatik in der Fremdsprache erklärt werden. Fehler bei Sprechübungen werden zumeist sofort korrigiert (Tabelle 5).

Tabelle 5: SchülerInnen

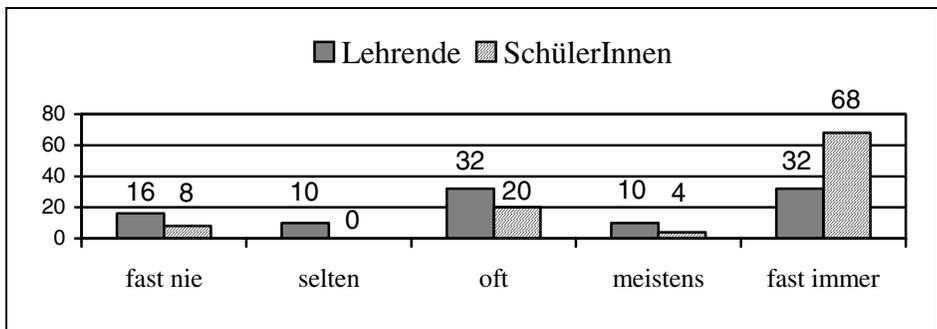
	Minimum	Maximum	Mittel
Anweisungen in der Muttersprache	3	5	4,36
Fehler bei Sprechübungen werden sofort korrigiert	1	5	4,24
Vokabeln werden in der Fremdsprache erklärt	2	5	4,20
Anweisungen in der Fremdsprache	2	5	4,12
Grammatikerklärungen in der Fremdsprache	2	5	4,04
Vokabeln werden in der Muttersprache erklärt	1	5	3,52
Grammatikerklärungen in der Muttersprache	1	5	3,25

Tabelle 6: LehrerInnen

	Minimum	Maximum	Mittel
Anweisungen in der Muttersprache	3	5	4,66
Anweisungen in der Fremdsprache	3	5	4,36
Vokabeln werden in der Fremdsprache erklärt	2	5	4,15
Grammatikerklärungen in der Fremdsprache	1	5	3,52
Wie oft korrigieren Sie Fehler bei Sprechübungen?	1	5	3,31
Vokabeln werden in der Muttersprache erklärt	2	5	3,26
Grammatikerklärungen in der Muttersprache	2	5	3,21

Die Antworten der Lehrerinnen decken sich weit gehend mit jenen der SchülerInnen (Tabelle 6). Nur bei der Frage, wie oft Fehler bei Sprechübungen korrigiert werden, meinten die SchülerInnen, sie würden meistens unmittelbar korrigiert, während laut Lehrerinnen Fehler bei mündlichen Kompetenzübungen selten sofort verbessert werden (Tabelle 7).

Tabelle 7: Wie oft korrigieren Sie Fehler/ Wie oft werden Fehler korrigiert?



Lehrbuch/Materialien/Medien

Wenig überraschend waren die Antworten zum Einsatz verschiedener Unterrichtsmaterialien. Am häufigsten werden Lehrbücher (oft bis sehr oft), anderes Material (oft), sowie Zeitschriften und Zeitungen (gelegentlich) im Unterricht verwendet. Videos, Sprachlabor, Radio und Internet werden selten eingesetzt, Computer fast nie (Tabelle 8).

Tabelle 8: Wie oft verwenden Sie die folgenden Materialien/Medien?

Fast nie – 1; selten – 2; gelegentlich – 3; oft – 4; sehr oft – 5

	Minimum	Maximum	Mittel
Lehrwerk	4	5	4,73
Zusätzliche Materialien (Photokopien)	1	5	4,05
Kassetten/CDs	1	5	3,05
Authentische Materialien (Karten, Broschüren etc.)	1	5	2,72
Video	1	5	2,47
Zeitschriften, Zeitungen	1	5	2,42
Internet	1	5	1,47
Radio	1	4	1,44
Sprachlabor	1	3	1,11
Computer (Spiele etc.)	1	2	1,05

Ähnliche Antworten ergab die Umfrage bei den SchülerInnen: Vor allem Lehrwerke, andere Materialien und Zeitungen wurden von den Lernenden genannt (Tabelle 9).

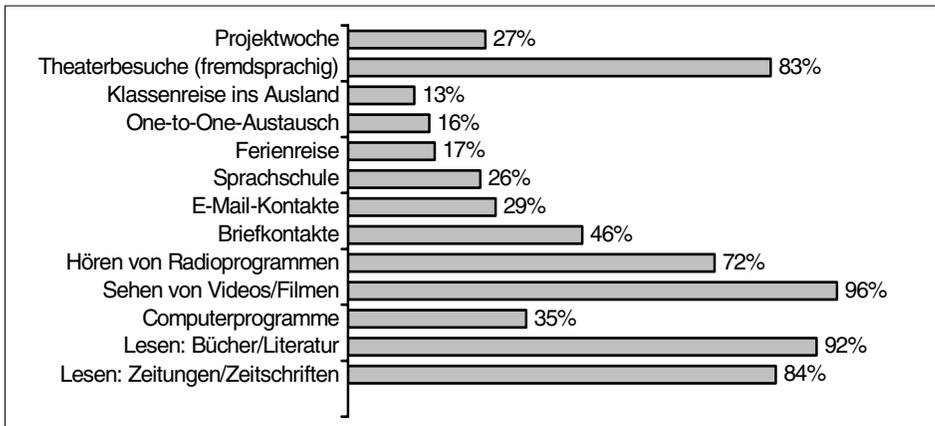
Tabelle 9: Welche Materialien/Medien wurden im Unterricht eingesetzt?
 Fast nie – 1; selten – 2; gelegentlich – 3; oft – 4; sehr oft – 5

	Minimum	Maximum	Mittel
Lehrwerk	2	5	4.28
Zusätzliche Materialien (Photokopien)	1	5	4.00
Kassetten/CDs	1	3	3.28
Zeitschriften, Zeitungen	1	5	3.04
Authentische Materialien (Karten, Broschüren etc.)	1	5	2.64
Sprachlabor	1	4	1.90
Video	1	3	1.83
Radio	1	3	1.64
Internet	1	4	1.44
Computer (Spiele etc.)	1	4	1.44

Fremdsprachenlernen außerhalb der Schule

Fast alle befragten SchülerInnen gaben an, dass sie in ihrer Freizeit fremdsprachige Filme ansehen bzw. Literatur lesen (96 bzw. 92%). Fremdsprachige Zeitschriften und Zeitungen werden von jeder vierten Schülerin/jedem vierten Schüler ein bis zwei Mal pro Woche gelesen. Ähnlich hoch, nämlich 83%, ist die Zahl der Schülerinnen, die ein bis zwei Mal jährlich ins Theater gehen, um fremdsprachige Produktionen anzusehen. Nur 10% der SchülerInnen waren bereits im Ausland, sei es mit der Klasse, im Rahmen eines Austauschprogramms oder auf Urlaub. Wesentlich mehr SchülerInnen schreiben Briefe oder E-Mails bzw. hören fremdsprachige Radioprogramme (46, 29 bzw. 72%).

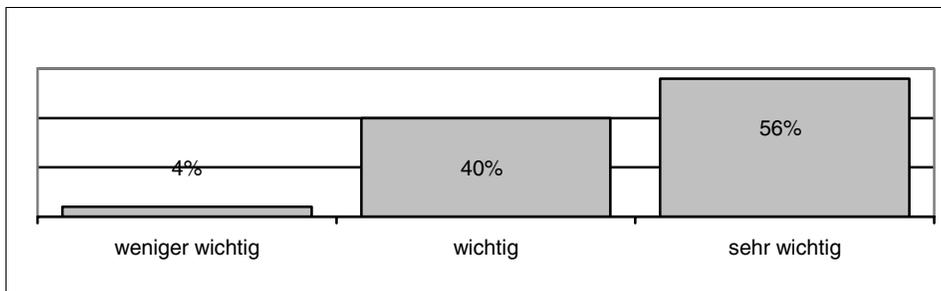
Tabelle 10: Fremdsprachenlernen außerhalb der Schule



Theoretische Fundierung und Informationsquellen

Mehr als die Hälfte (56%) der befragten Lehrenden gab an, dass theoretische Grundlagen für sie sehr wichtig sind, 42% hielten sie für wichtig. Nur 4% waren der Meinung, dass eine theoretische Fundierung des Unterrichts nicht besonders wichtig wäre und niemand hält Theorie für unwichtig (Tabelle 11).

Tabelle 11: Wie wichtig sind theoretische Ansätze für Sie?



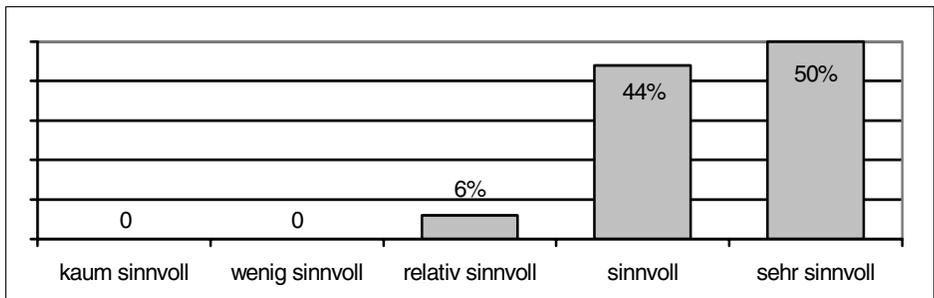
Der am häufigsten verwendete Ansatz ist der kommunikative Unterricht, während interkulturelles Bewusstsein, die Fremdsprache als Arbeitssprache und traditionelle Methoden als weniger sinnvoll bezeichnet wurden. Bei ungefähr der Hälfte der Fragebögen waren ‚natürlicher Spracherwerb‘, ‚lernerzentrierter Unterricht‘ und ‚EDV-unterstützter Unterricht‘ unbewertet, was darauf schließen lässt, dass die Lehrenden mit diesen Ansätzen nicht vertraut waren (Tabelle 12).

Tabelle 12: Welche theoretischen Ansätze bilden die Basis für Ihren Unterricht und wie wichtig sind die genannten Lehr- und Lerntheorien? Sehr wichtig – 1; wichtig – 2; wenig wichtig – 3; unwichtig – 4

	Minimum	Maximum	Mittel
Kommunikativer Unterricht	1	2	1.26
Language awareness	1	3	1.53
Fremdsprache als Arbeitssprache	1	4	1.71
„Traditionelle“ Methoden	1	3	1.74
Lernerzentrierter Unterricht	1	4	1.80
Interkulturelles Bewusstsein	1	3	1.80
Natürlicher Spracherwerb	1	3	2.08
Offenes Lernen	1	4	2.40
Learning by doing	1	4	2.56
Autonomes Lernen	1	4	2.60
EDV-unterstützter Unterricht	1	4	2.71
Suggestopädie	1	4	3.27

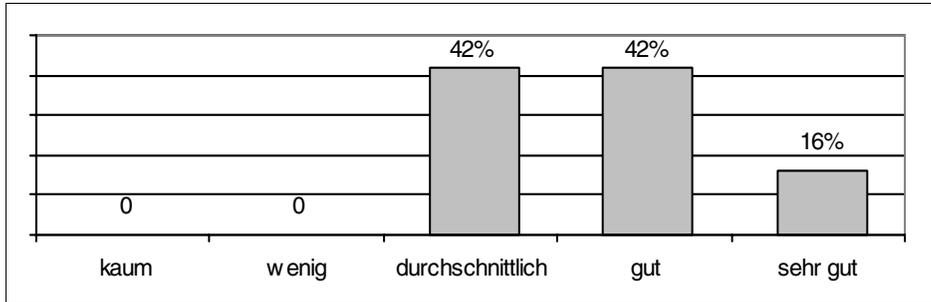
Für eine didaktische Ausbildung sprachen sich 94% der Lehrenden aus. 44% meinten, sie sei sinnvoll, 50% beurteilten sie als ‚sehr sinnvoll‘. Nur 6% waren weniger überzeugt und bezeichneten Didaktik als ‚relativ sinnvoll‘. Niemand hält eine didaktische Fundierung für sinnlos (Tabelle 13).

Tabelle 13: Wenn Sie an Ihre eigene pädagogische Ausbildung denken, wie sinnvoll war die theoretische Ausbildung für Ihre Berufspraxis?



Bezüglich ihres Informationsstandes zu neuen Lehrmethoden meinten die Befragten, dass sie über neue didaktische Modelle und Ansätze recht gut Bescheid wissen. Von niemandem wurde ‚wenig informiert‘ bzw. ‚kaum informiert‘ angekreuzt (Tabelle 14).

Tabelle 14: Wie gut wissen Sie über die verschiedenen didaktischen Modelle und Ansätze Bescheid?



Die wichtigste Informationsquelle für die Lehrenden sind die KollegInnen, die ‚oft‘ oder ‚relativ oft‘ zu neuen Entwicklungen befragt werden. Weit weniger häufig genannt wurden Bücher und Fachzeitschriften sowie Fortbildungsseminare, die ‚manchmal‘ bis ‚oft‘ als Informationsquelle herangezogen werden (Tabelle 15).

Tabelle 15: Wie halten Sie sich über neue Entwicklungen im Fremdsprachenbereich auf dem Laufenden?

	Minimum	Maximum	Mittel
Bücher und Fachzeitschriften	2	5	4,05
Gespräche mit KollegInnen	2	5	3,78
Fortbildungsseminare	1.00	5.00	3.05
Auslandsreisen	1.00	5.00	1.94

Fremdsprachenlernen und -lehren in Norwegen

Renee Waara, Norway

Einleitung

Als Vorbereitung auf den Workshop wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, die einen Überblick über den Fremdsprachunterricht an norwegischen Sekundarschulen geben sollte. Die Ergebnisse der Umfrage sind in diesem Bericht zusammengefasst. Es wird nicht der Versuch unternommen, alle Aspekte im Detail zu erörtern, sondern nur die interessantesten Resultate sollen hier Erwähnung finden. Insbesondere wird auf den überraschend hohen Stellenwert des Grammatikunterrichts eingegangen und auf mögliche Auswirkungen auf die künftige Gestaltung der LehrerInnenausbildung und des Fremdsprachenlehrplans für die norwegischen Schulen.

Vorgangsweise

Die Fragebögen wurden in der von den Projektkoordinatoren zur Verfügung gestellten englischen Version an SchülerInnen und LehrerInnen verteilt, wobei bei den Schulen auf eine möglichst weite geografische Verteilung geachtet wurde. So waren an der Schülerumfrage Schulen in Alta, Hamar, Tromsø, Bergen, Sogndal und Nesna (Nord-, Süd- und Zentralnorwegen) beteiligt. Insgesamt nahmen 117 Lernende (38 Männer, 79 Frauen) im Alter zwischen 18 und 56 Jahren an der Fragebogenerhebung teil, wobei die 21-bis-30-Jährigen die größte Gruppe bildeten.

Die Umfrage unter den Lehrenden wurde an Schulen in Sandnessjøen, Mosjøen, Mo i Rana, Nesna, Hammerfest und Bodø in Nord- und Zentralnorwegen durchgeführt. Insgesamt nahmen 25 Lehrende im Alter zwischen 24 und 55 Jahren teil; die größte Gruppe bildeten die 41-bis-50-Jährigen. Es wurden keinerlei Anleitungen zum Ausfüllen der Fragebögen oder Definitionen zu den verwendeten Begriffen gegeben, so dass die Antworten den Wissensstand und die Auslegungen der TeilnehmerInnen widerspiegeln. Trotz Bemühungen, nicht nur Englischlehrende und -lernende zu erfassen, bezogen sich nur vier Schülerfragebögen und fünf Lehrerfragebögen auf andere Fremdsprachen. Aus diesem Grund wird im Folgenden nur auf den Englischunterricht eingegangen.

Ergebnisse

In diesem Bericht wird auf die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf Fertigkeiten in der Fremdsprache, Lehr- und Lernmethoden und den Stellenwert theoretischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht aus der Warte der Lehrenden eingegangen. Der erste Bereich wurde im Schülerfragebogen durch zwei Fragen abgedeckt, die sich auf das Verhältnis zwischen Lernertrag und den für den Erwerb der einzelnen Fertigkeiten, wie Wortschatz, Sprechen und Hörverstehen, benötigten Zeitaufwand bezogen. Zum Bereich Lehr- und Lernmethoden waren entsprechende Fragen sowohl im Schüler- als auch im Lehrerfragebogen enthalten, bei denen die TeilnehmerInnen anzugeben hatten, wie häufig unterschiedliche Lernformen (z.B. Rollenspiel, Gruppenarbeit, lautes Vorlesen von Texten) zum Einsatz kamen und welche Inhalte primär in der Muttersprache bzw. in der Fremdsprache vermittelt wurden. Auch der letzte Bereich wurde durch zwei Fragen abgedeckt. Bei der ersten Frage war der Einfluss verschiedener theoretischer Ansätze auf die eigene Unterrichtspraxis zu bewerten, bei der zweiten war anzugeben für wie wichtig theoretische Kenntnisse an sich erachtet werden.

Fertigkeiten und Kompetenzen: Auswertung der Lernerfragebögen

Die Bewertung des Zeitaufwands für die einzelnen Fertigkeiten erfolgte anhand einer fünfteiligen Skala von „viel zu wenig“, „eher wenig“, „gerade richtig“, „eher viel“ bis „viel zu viel“. Bei allen Fertigkeiten überwog die Antwort „eher wenig“, was auf eine allgemeine Unzufriedenheit mit dem Sprachunterricht schließen lassen könnte, wahrscheinlich jedoch eher auf eine gewisse Unsicherheit bei den Lernenden zurückzuführen ist. Vor allem der Zeitaufwand für Aussprache- und Sprechübungen, Grammatik sowie Landes- und Kulturkunde, auf die sich meine weiteren Ausführungen konzentrieren, wurde größtenteils als „eher wenig“ bis „viel zu wenig“ eingeschätzt. Interessanterweise korrelieren diese Ergebnisse nicht immer mit der Einschätzung des eigenen Kompetenzniveaus in den einzelnen Fertigkeiten. Hier zeigt sich stattdessen eine klare Trennung zwischen Aussprache und Sprechen einerseits und Grammatik und Landes- und Kulturkunde andererseits. Mit ein Grund für diese unterschiedliche Einschätzung könnten die verschiedenen Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf die einzelnen Kompetenzbereiche sein. Während nämlich Aussprache und Sprechen in der Kommunikation auffallen und somit in einem gewissen Sinn leicht messbar sind, ist Grammatik- und Kulturwissen ein eher diffuser Bereich. Für viele ist Grammatik ein abstraktes Konzept, ein separat vom übrigen Spracherwerb zu erlernendes System, das eher mit schriftlicher Textkompetenz in Verbindung gebracht wird, während Kulturwissen einen schier unbegrenzten Bereich darstellt. Weiters wirken sich natürlich auch die im Unterricht vermittelten Einstellungen zu den einzelnen Fertigkeiten auf ihre Beurteilung aus.

Bei der Beurteilung des Lernertrags in den Teilbereichen Aussprache und Sprechen überwiegen „sehr gut“, während sich die Lernenden für ihre Kultur- und Grammatikkenntnisse eher schlechte Noten gaben. Das heißt, die Beurteilung der Kultur- und Grammatikkenntnisse stimmt mit der Einschätzung des Zeitaufwands als „zu wenig“ überein. Bei der Aussprache und der mündlichen Textkompetenz besteht keine solche Korrelation zwischen Lernertrag und erreichtem Niveau.

Im Allgemeinen bezeichneten die Lernenden ihre Hörverstehenskompetenz als sehr gut, sie gaben sich auch für ihre mündliche Kompetenz und Aussprache ausgezeichnete Noten und waren mit ihrem Wortschatz durchaus zufrieden, nur bei den Grammatikkenntnissen mangelt es ihnen an Selbstvertrauen. Das wirft natürlich die Frage auf, wie Kommunikation ohne Grammatik oder sprachliches System überhaupt möglich sein könnte, und zeigt auch klar, wie groß die Distanz zur Grammatik ist.

Überhaupt sind zur Selbsteinschätzung der Lernenden einige Vorbehalte anzumelden. Es ist schwer abzuschätzen, inwieweit das angegebene Kompetenzniveau eine gültige und richtige Beschreibung der Sprachkenntnisse ist beziehungsweise ob die Lernenden sich bei der Beurteilung eher davon leiten ließen, welche Noten sie gerne bekommen hätten, als von ihrer tatsächlichen Kompetenz.

Methoden und Lernformen: Vergleich Schülerfragebogen/Lehrerfragebogen

Die beiden Fragebogenstudien wurden an unterschiedlichen Schulen bzw. in unterschiedlichen Klassen durchgeführt, sodass zwar kein direkter Vergleich der Antworten möglich ist, jedoch trotzdem Rückschlüsse auf die am häufigsten eingesetzten Lernformen gezogen werden können. Beide Gruppen gaben übereinstimmend an, dass das Beantworten von Fragen zu einem Text und Gruppen-/Partnerarbeit die häufigsten Lernformen waren. Bei allen weiteren Lernformen stimmten die Resultate interessanterweise nicht mehr überein. So waren laut Schülerumfrage traditionellere Lernformen, wie das laute Vorlesen von Texten durch SchülerInnen, Übersetzen und Aufsatzschreiben, besonders häufig verwendete Lernformen, während die Lehrenden eher interaktionsorientierte Übungen, wie Diskussionen, sowie Kulturkunde und Wortschatzerklärungen nannten.

Wenig eingesetzt werden laut SchülerInnen Native Speakers, Rollenspiele, Sprachspiele, Radio- oder Fernsehnachrichtensendungen und Zeitungen bzw. Zeitschriften, was den Schluss nahe legt, dass die im norwegischen Lehrplan geforderte Authentizität des Unterrichtsmaterials im Schulalltag kaum umgesetzt wird. Sieht man jedoch die Antworten der Lehrenden an, ergibt sich ein etwas anderes Bild. Laut Lehrerumfrage sind Native Speaker, Lieder, Dialoge schreiben und Radio- oder Fernsehnachrichten die am wenigsten oft eingesetzten Lernformen. Trotz einer gewissen Übereinstimmung mit den Schülerantworten lässt sich hier ein Trend zu mehr interaktionsbetontem Unterricht erkennen.

Die Tatsache, dass SchülerInnen und Lehrende das Unterrichtsgeschehen so unterschiedlich beurteilen, ist u.U. nicht nur auf tatsächliche Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung an den verschiedenen Schulen zurückzuführen, sondern teilweise auch durch eine andere subjektive Einschätzung bedingt. Wenn den Lernenden Aufsatzschreiben als besonders häufige Lernform in Erinnerung ist, so kann dies auch mit der Art der Aufgabenstellung zu tun haben und muss nicht unbedingt nur eine Folge des besonders häufigen Einsatzes dieses Übungstyps im Unterricht sein.

Eine weitere Frage bezog sich auf die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht, womit implizit auch eine Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse der Lehrenden erfolgte. Der Fragebogen führte drei konkrete Unterrichtssituationen an, nämlich Übungsanweisungen, Vokabel- und Grammatikerklärungen. Die Antworten der beiden befragten Gruppen stimmten weit gehend überein: Anweisungen erfolgen meistens bis fast immer in der Fremdsprache, während für Vokabel- und Grammatikerklärungen eher die Landessprache verwendet wird. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Wahrnehmung von Grammatik als einem von anderen sprachlichen Aktivitäten getrennten Bereich noch verstärkt wird.

Auch bei der Frage, ob Fehler in Sprechübungen sofort korrigiert werden, stimmten die Antworten der Lehrenden und SchülerInnen weit gehend überein. Beide Gruppen gaben an, dass Fehler selten oder fast nie korrigiert werden. Dazu ist zu bemerken, dass Toleranz gegenüber Fehlern auch im norwegischen Lehrplan gefordert wird. Eine noch eindeutigeren Übereinstimmung von Lehrenden- und SchülerInnenantworten ergibt sich, wenn nur die Antworten der Lernenden, die unter 25 sind ($n = 66$) zum Vergleich herangezogen werden. 55 Prozent der unter 25-Jährigen gaben an, dass Fehler in den Sprechübungen selten oder fast nie korrigiert wurden, während bei den Lernenden, die älter als 25 sind, nur 26 Prozent von einer ähnlich seltenen Fehlerkorrektur berichteten. Dieser altersspezifische Unterschied spiegelt auch die pädagogische Neuorientierung wider, bei der Fehler als Belege für die Sprachentwicklung gesehen werden.

Der Stellenwert theoretischer Ansätze: Auswertung der Lehrerfragebögen

Die drei für die Lehrenden wichtigsten theoretischen Ansätze waren der kommunikative Ansatz, offenes Lernen und interkulturelles Bewusstsein, wobei mit 86 Prozent der kommunikative Ansatz der bei weitem einflussreichste war. Gemein ist allen drei Modellen, dass der Schwerpunkt auf Kommunikationskompetenz liegt, die bei der Bearbeitung von verschiedenen Aufgabenstellungen oder Projekten geschult wird. Weniger wichtig bei diesen Ansätzen ist möglicherweise die fehlerfreie Sprachproduktion. Zu bemerken ist hier noch, dass interkulturelles Bewusstsein im Lehrplan als wichtiger Bereich ausgewiesen wird, sowohl bei den allgemeinen Bestimmungen wie auch bei den Zielformulierungen für den Englischunterricht. Die Ergebnisse der Umfrage spiegeln zudem das im Lehrplan für die obere Sekundarstufe

vorgesehene didaktische Grundkonzept wider, das den Lehrer/die Lehrerin als *Facilitator* sieht und davon ausgeht, dass Fremdsprachenlernen passiert, wenn ein gewisser Input und entsprechende Motivationsanreize vorhanden sind, wie sie für das projektorientierte Lernen typisch sind.

Die drei als am wenigsten wichtig bewerteten Theorien waren Suggestopädie, EDV-unterstütztes Lernen und Fremdsprache als Arbeitssprache. Die Gründe für diese Einschätzung sind unterschiedlich. Suggestopädie wird abgelehnt, weil die Lehrenden kaum damit vertraut sind und auf Grund der Größe der Gruppen und der unzureichenden Ausstattung der Klassenzimmer Schwierigkeiten bei der Umsetzung sehen. Überraschend war die schlechte Bewertung von EDV-gestütztem Unterricht, denn gerade im Bereich „neue Medien“ waren in den letzten Jahren eine Reihe von Projekten gefördert worden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass technische Probleme bei den Lehrenden Widerstand hervorrufen oder dass Lehrende keine wirkliche Berechtigung für den Einsatz von Computern im Unterricht sehen. Fremdsprache als Arbeitssprache schließlich hat in Norwegen wenig Tradition, obwohl dazu einige Projekte durchgeführt wurden (s. Hellekjær 1994; Hellekjær 1996).

Eine der Fragen im Lehrerfragebogen bezog sich auch auf den Stellenwert von Theorie in der eigenen Unterrichtspraxis, wobei von allen Lehrenden die theoretische Fundierung als wichtig oder sehr wichtig beurteilt wurde. Interessanterweise wurde aber bei den offenen Fragen zur LehrerInnenausbildung von der Mehrheit der Lehrenden bemängelt, dass diese zu theorieelastig gewesen sei.

Zusammenfassung

Die Antworten zu den Bereichen „Fertigkeiten in der Fremdsprache“, „Methoden und Lernformen“ und „Stellenwert der Theorie“ vermitteln kein einheitliches Bild und lassen auch nur vorsichtige verallgemeinernde Schlüsse zu. Ein Aspekt, der ein klares Licht auf die Schnittstelle Theorie und Praxis wirft, ist das Verhältnis von traditionell verstandener Grammatik und Grammatikwissen in Kommunikationssituationen. Um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, wird es nötig sein, bei der LehrerInnenausbildung Grammatik nicht nur isoliert als abstraktes System zu behandeln, sondern zu betonen, dass Grammatik einen wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenlernens darstellt. Der Lehrplan für norwegische Schulen und auch seine Umsetzung durch die Lehrenden ist durchaus positiv zu bewerten. Bei künftigen Änderungen sollte jedoch darauf geachtet werden, dass ein integrierter Ansatz für den Grammatikunterricht auch im Lehrplan verankert wird.

Bibliographie

HELLEKJÆR, Glenn Ole. 1994. *Developing reading skills in the bilingual classroom: a pilot project*. Språk og Språkundervisning /3.

HELLEKJÆR, Glenn Ole. 1996. *Easy does it: Introducing Pupils to Bilingual Instruction*. Språk og Språkundervisning /3.

Fremdsprachenlernen und -lehren in Malta

Marjes Zammit und Charles Mifsud

1. Einleitung

Vor einigen Jahren wurde in Malta eine Studie durchgeführt (Zammit, 1999¹), die ein zweifaches Ziel verfolgte: Einerseits wollte man die Einstellung der Entscheidungsträger zum Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen erheben, andererseits sollte auch eine Übersicht über gängige Unterrichtspraktiken gewonnen werden. Die Untersuchung wurde an fünf privaten Grundschulen in Malta durchgeführt, an denen außer den Pflichtgegenständen Maltesisch und Englisch noch eine weitere Fremdsprache angeboten wird. Bei der Studie wurden sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungsmethoden eingesetzt. Die wesentlichen Ergebnisse seien hier kurz zusammengefasst: Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrenden und des Verwaltungspersonals befürworteten die Einführung einer weiteren Fremdsprache in der Grundschule. Die Umsetzung kommunikativer Unterrichtsmethoden scheitert an den Grundschulen oft am Platz- und Ressourcenmangel. Als weiteres Problem erwies sich, dass die meisten Lehrenden keine entsprechende Ausbildung für den Fremdsprachenunterricht auf Grundschulniveau hatten.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde empfohlen, geeignete Fortbildungsmaßnahmen anzubieten und auch entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Da diese Studie an Schulen durchgeführt wurde, wo Fortbildung bereits ein Schwerpunkt der Schulpolitik war, wurde empfohlen, dass die Untersuchung ausgeweitet und an einer größeren Anzahl von Schulen durchgeführt werden sollte.

SchülerInnen an den Sekundarschulen Maltas haben die Möglichkeit außer den beiden Pflichtgegenständen Maltesisch und Englisch noch eine oder zwei Fremdsprachen zu erlernen, wobei sie mit der einen Fremdsprache im ersten Jahr, mit der zweiten im dritten Jahr beginnen. Zur Auswahl stehen Italienisch, Deutsch, Spanisch, Französisch, Russisch und Arabisch.

1 Zammit, M. (1999) *Attitudes towards the Teaching and Learning of Modern Foreign languages in the Primary School*. Nicht publizierte B.Ed. (Hons) Dissertation eingereicht an der Universität Malta.

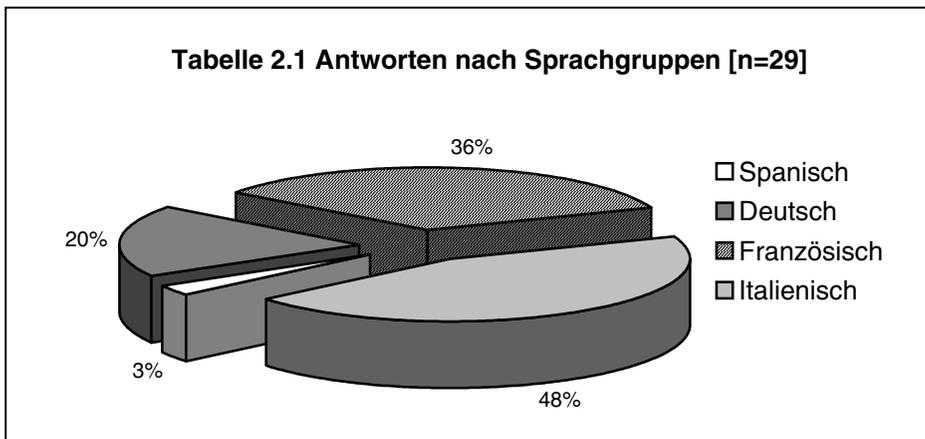
2. Fragebogenerhebung

2.1 Ziel und Vorgangsweise

Das Ziel der Erhebung war herauszufinden, wie sich der Fremdsprachenunterricht an den Sekundarschulen der verschiedenen Länder gestaltet. Die Grundlage bildete eine groß angelegte Studie, die in Österreich vor dem Workshop 1.2.4 „*Mediating between Theory and Practice in the context of different learning cultures*“ durchgeführt worden war. Bei der Fragebogenerhebung in Malta im April und Mai 2001 wurden zwei von David Newby und Isabel Landsiedler (2000) konzipierte Fragebögen verwendet, wovon einer sich an die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen richtete, der andere an Studierende.

2.2 Stichprobengewinnung

Studierende: An der Universität Malta nahmen 70 Studentinnen und 37 Studenten, also insgesamt 107 Studierende im ersten bis vierten Semester teil. Die Studierenden waren im Alter von 18 bis 20 und somit durchaus in der Lage, ihren Fremdsprachenunterricht an den Sekundarschulen kritisch zu bewerten, da sie knapp davor ihre Sekundarschulbildung abgeschlossen hatten. An der Schule hatten die befragten Studierenden Italienisch, Französisch, Deutsch und Spanisch gelernt. Die Ergebnisse im Detail sind aus Abb. 2.1 ersichtlich.



Italienisch ist die am häufigsten gewählte Sprache an den Sekundarschulen Maltas. Aufgrund der geografischen Nähe Maltas zu Italien und Sizilien hören maltesische Schüler Italienisch regelmäßig und auch italienisches und sizilianisches Fernsehen kann fast überall empfangen werden. Zudem ist Malta beliebtes Urlaubsziel für viele italienischsprachige Touristen. Französisch und Deutsch sind ebenfalls beliebte Schulsprachen, auch Spanisch wird immer häufiger gewählt.

Lehrende: 25 Lehrerinnen und 4 Lehrer, d.h. insgesamt 29 Lehrende von sechs staatlichen und zwei privaten kirchlichen Schulen nahmen an der Untersuchung teil. Zehn unterrichten Deutsch, neun Italienisch, acht Französisch und zwei Spanisch.

3. Unterrichtsumfeld

3.1 Unterrichtsmethoden

Ein Teil des Fragebogens bezog sich auf die Häufigkeit, mit der verschiedene Lern- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht praktiziert wurden. Die Studierenden wurden zudem gebeten anzugeben, für wie zielführend sie die einzelnen Übungsformen hielten.

Tabelle 3.1: Häufigkeit der Übungsformen nach Einschätzung der Lehrenden

Lernformen	Lehrende (n = 29)		
	Am häufigsten verwendet		
	Rang	Frequenz	%
Landes- und Kulturkunde	1	27	93%
Grammatikübungen	2	24	83%
Grammtikerklärungen	3	23	79%
Vokabelerklärungen	4	21	72%
Kassetten/CDs hören	4	21	72%
Aufsatzschreiben	5	18	62%
Dialoge schreiben	5	18	62%
Lernformen	Am wenigsten oft verwendet		
	Rang	Frequenz	%
Literatur lesen	5	18	62%
Referate	4	21	72%
Nachrichtenprogramme (Radio oder Fernsehen)	3	23	79%
Zusammenfassung schreiben	2	24	83%
Native Speaker im Unterricht	1	26	90%
Übersetzung	1	26	90%

Tabelle 3.2: Häufigkeit der Übungsformen nach Einschätzung der SchülerInnen

Lernformen	Studierende (n = 107)		
	Am häufigsten verwendet		
	Rang	Frequenz	%
Grammatikübungen	1	84	79%
Grammatikerklärungen	2	75	70%
Aufsatzschreiben	3	72	67%
Fragen zu einem Text beantworten	4	70	65%
Lautes Vorlesen von Texten (von SchülerInnen)	5	59	55%
Lernformen	Am wenigsten oft verwendet		
	Rang	Frequenz	%
Nachrichtenprogramme (Radio oder Fernsehen)	5	90	84%
Videos ansehen	4	94	88%
Referate	3	95	89%
Sprachspiele	2	97	91%
Native Speaker im Unterricht	1	99	93%

Wie aus Tabelle 3.1 und 3.2 ersichtlich wird, gaben sowohl die Lehrenden wie auch die Studierenden an, dass Grammatikübungen und Aufsatzschreiben die häufigsten Übungsformen sind. Auch bei den am wenigsten eingesetzten Übungsformen herrscht weit gehende Übereinstimmung. Beide Gruppen gaben an, dass *Referate*, *Radio- und Fernsehnachrichtenprogramme* und ein *Muttersprachler bzw. eine Muttersprachlerin im Unterricht* selten im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Die Erhebung zeigte auch einige sprachenspezifischen Unterschiede. *Diktate* wurden vor allem im Französischunterricht verwendet (50%), weniger im Deutschunterricht (30%) und in Italienisch (17%) und überhaupt nicht (0%) in Spanisch. Grund dafür könnte sein, dass maltesische Schüler und Schülerinnen in Französisch mit der Aussprache größere Probleme haben, da bei Maltesisch eine weit gehende Übereinstimmung zwischen Phonemen und Graphemen besteht. Sie haben daher weniger Probleme mit Italienisch oder Spanisch und auch Deutsch, wobei bei Deutsch einige Diphthonge und Umlaute Schwierigkeiten bereiten können.

Im Italienischunterricht werden dagegen *Zusammenfassungen* besonders häufig verwendet (40%), während in Französisch (25%), Deutsch (20%) und Spanisch (0%) weit weniger oft Zusammenfassungen geschrieben werden. Im Italienischunterricht wird zudem regelmäßiger *Literatur gelesen* (42%) als in den anderen Sprachen: Französisch 28%, Deutsch 15%, Spanisch 0%. Grund für dieses Ergebnis ist, dass die Lernenden mit Italienisch viel häufiger in Kontakt kommen und so bessere Sprachkenntnisse mitbringen, weshalb auch komplizierte Texte gelesen und schwierigere Übungen durchgeführt werden können.

In Bezug auf den Lernertrag der unterschiedlichen Übungen und Aktivitäten zeigt die Untersuchung, dass die Studierenden nur *kreatives Schreiben* als nicht sinnvoll erachteten; bei den Lehrenden rangierte kreatives Schreiben ebenfalls nicht unter den fünf häufigsten Übungsformen. Auch *Sprachspiele* und *Radio- und Fernseh-nachrichten* werden von Lehrenden selten eingesetzt und von Studierenden als weniger zielführend eingestuft. Hierzu ist jedoch zu bemerken, dass auch bei den Übungsformen, die mit „wenig nutzbringend“ beurteilt wurden, die Prozentsätze relativ hoch sind.

3.2 Einsatz der Fremdsprache im Unterricht

Bei der Untersuchung wurde auch erhoben, wie oft die unterrichtete Fremdsprache im Unterricht verwendet wird und ob und wie häufig Fehler bei mündlichen Textkompetenzübungen korrigiert werden.

Tabelle 3.4: Verwendung der Fremdsprache im Unterricht

Einsatzbereich	Lehrende (n=29)			Studierende (n = 107)		
	Rang	Freq	%	Rang	Freq	%
Anweisungen in der Fremdsprache	1	20	69%	3	47	44%
Erklärung von Vokabeln in der Fremdsprache	2	16	55%	6	37	35%
Grammatikerklärungen in der Muttersprache	3	8	28%	2	51	48%
Grammatikerklärungen in der Fremdsprache	4	7	24%	7	31	29%
Fehlerkorrekturen	5	5	17%	1	62	58%
Anweisungen in der Muttersprache	6	4	14%	4	39	36%
Erklärung von Vokabeln in der Muttersprache	7	2	7%	5	38	36%

Die in Tabelle 3.4 zusammengefassten Ergebnisse zeigen, dass Lehrende und Studierende die Verwendung der Fremdsprache bei Anweisungen sehr unterschiedlich einschätzen. Die Mehrheit der Studierenden gab an, dass bei *mündlichen Übungen Fehler regelmäßig verbessert* werden, während die Lehrenden der Meinung waren, dass die Fremdsprache am häufigsten für *Anweisungen* verwendet wird. Insgesamt gibt es bei diesem Fragenkomplex wenig Übereinstimmung zwischen Studierenden und Lehrenden. Laut Lehrenden lag der Schwerpunkt eindeutig auf der Verwendung der Fremdsprache, laut Studierenden wurde häufig die Muttersprache verwendet.

Unterschiede zeigten sich auch zwischen den einzelnen Sprachgruppen:

- Mit 44% wird Italienisch am häufigsten für Anweisungen und Erklärungen verwendet, während Deutsch und Französisch nur zu 25 bzw. 23% zum Einsatz kommen. Spanisch wird von MuttersprachlerInnen unterrichtet, jedoch hatten nur drei der bei der Umfrage erfassten Studierenden an der Schule Spanisch gelernt, sodass die Antwort nicht repräsentativ ist.
- *Grammatikerklärungen* erfolgen seltener auf Deutsch (5%) als auf Italienisch (40%) und Französisch (23%).
- Die meisten Lehrenden *korrigieren Fehler bei mündlichen Übungen* regelmäßig. Am häufigsten verbessern FranzösischlehrerInnen ihre SchülerInnen (72%), gefolgt von Italienisch (58%) und Deutsch (30%). Zwei der drei Studierenden, die Spanisch lernen, gaben an, dass sie regelmäßig korrigiert wurden.

4. Studierendenprofil

4.1 Fertigkeiten und ihre Relevanz für Studierende

Unter einem weiteren Punkt bewerteten die Studierenden, ob die Zeit, die für den Erwerb der einzelnen Fertigkeiten zur Verfügung gestanden war, ihren Bedürfnissen entsprochen hatte, und stufen auch ihre Kenntnisse in den einzelnen Kompetenzbereichen und ihr allgemeines Sprachniveau ein.

Tabelle 4.1: Beurteilung der Lernformen

Fertigkeit/Themengebiet	Studierende (n = 107)					
	Nicht genü- gend	%	Gerade richtig	%	Zu oft	%
Vokabelübungen	37	35%	56	52%	14	13%
Grammatik	25	23%	47	44%	35	33%
Sprechübungen	91	85%	11	10%	5	5%
Hörübungen	68	64%	24	22%	15	14%
Lesen	50	47%	50	46%	7	7%
Schreiben	22	21%	65	61%	15	14%
Aussprache	76	71%	27	25%	4	4%
Landes- und Kulturkunde	54	50%	37	35%	15	14%

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass genügend Zeit für *Schreiben*, *Vokabel-* und *Grammatikübungen* zur Verfügung gestanden war, jedoch nicht genug für *mündliche Textkompetenz*, für *Ausspracheübungen*, *Landes- und Kulturwissen* und *Hörverstehen*. Bei Leseverstehen waren die Meinungen geteilt.

Die meisten Studierenden fanden, dass sie in allen Fertigkeiten ein akzeptables Kompetenzniveau erreicht hatten, vor allem beim *Lese-* und *Hörverstehen* und bei der *Aussprache*. Jedoch stuften nur 37% ihre fremdsprachliche Kompetenz als *sehr gut* (1) bzw. als *gut* (2) ein.

Auch hier ergaben sich wieder sprachenspezifische Unterschiede. 58% der ItalienischstudentInnen schätzten ihre *mündliche Kompetenz* als zufrieden stellend ein, im Vergleich zu nur 28% bei den Französisch- und 25% bei den Deutschstudierenden. Andererseits stuften 60% der DeutschstudentInnen ihr Kulturwissen und Sprachbewusstsein als gut ein, während nur 39% der Französischstudierenden und 21% der ItalienischstudentInnen meinten, ihr *Kulturwissen* und *Sprachbewusstsein* sei ausreichend.

4.2 Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterrichts

Mit der Frage nach den bevorzugten Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht an den Sekundarschulen sollte auch gleichzeitig erhoben werden, welche Änderungen die Studierenden sich wünschen.

Tabelle 4.3: Beurteilung des Fremdsprachenunterrichts an den Sekundarschulen durch die Studierenden.

Andere	Studierende (n = 107)		
	Rang	Freq	%
Schwerpunkt auf kommunikativer Kompetenz	1	45	42%
Mehr Ressourcen/Materialien	2	29	27%
Hören der Fremdsprache	3	23	21%
Weniger Einsatz von traditionellen Methoden	4	27	25%
Kulturwissen	5	4	4%
Außerschulische Aktivitäten	6	2	2%

Allgemein wollen die Studierenden folgende Schwerpunktsetzungen (s. Tabelle 4.3):

- Kommunikative Kompetenz, wo sie sich „mehr Gelegenheiten zum Sprechen“ und „zum Benützen der Fremdsprache im Unterricht“ wünschen.
- mehr Ressourcen und Materialien, d.h. „Videos“, „Spiele“, „Computer“
- mehr Kontakt mit der Fremdsprache, d.h. „MuttersprachlerInnen im Unterricht“ und „Auslandsreisen“
- weniger traditionelle Methoden, d.h. „weniger Vokabel- und Grammatikübungen und -drills“ und mehr „Rollenspiele, Gruppenarbeit, Referate“

5. Lehrendenprofil

5.1 Theorien

Die Lehrenden wurden gebeten, die verschiedenen theoretischen Ansätze nach ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht zu reihen.

Tabelle 5.1: Einfluss von theoretischen Ansätzen auf die eigene Unterrichtspraxis

Theoretischer Ansatz	Lehrende (n = 29)		
	Rang	Frequenz	Prozentsatz
Kommunikativer Sprachunterricht	1	24	83%
Interkulturelles Bewusstsein	2	22	76%
Lernerzentrierter Unterricht	3	21	72%
Learning by doing	4	18	62%
Sprachbewusstsein	4	18	62%
Natürlicher Spracherwerb	5	17	59%
Lernerautonomie	6	14	48%
Fremdsprache als Arbeitssprache	7	11	38%
Offenes Lernen	8	8	28%
„Traditionelle“ Methoden	9	6	21%
Suggestopädie	9	6	21%
EDV-unterstützter Unterricht	10	3	10%

Die Mehrheit der Befragten (97%) gab an, dass sie die theoretische Fundierung ihres Unterrichts für wichtig erachten. Am häufigsten wurde der *kommunikative Unterricht* genannt, gefolgt von *interkulturellem Bewusstsein* und *lernerzentrierten Ansätzen*. Am wenigsten häufig werden laut Angaben der Lehrenden *EDV-unterstützter Unterricht*, *Suggestopädie* und „*traditionelle*“ *Methoden* eingesetzt. Wie Tabelle 5.2 zeigt, besteht außer beim Bereich *interkulturelles Bewusstsein* eine klare Korrelation zwischen den als besonders zielführend gewerteten pädagogischen Modellen und den von den Lehrenden im Unterricht verwendeten Methoden.

Tabelle 5.2: Bewertung der theoretischen Ansätze nach ihrer Wichtigkeit

Theoretischer Ansatz	Lehrende (n = 29)		
	Wichtig		
	Rang	Frequenz	%
Kommunikativer Sprachunterricht	1	26	90%
Lernerautonomie	2	22	76%
Sprachbewusstsein	2	22	76%
Lernerzentrierte Ansätze	3	21	72%
Theoretischer Ansatz	Unwichtig		
	Rang	Frequenz	%
Interkulturelles Bewusstsein	3	5	17%
Offenes Lernen	3	5	17%
EDV-gestützter Unterricht	2	9	31%
„Traditionelle“ Methoden	1	13	45%

5.2 Informationsstand zu neuen Entwicklungen

Bei der Frage, inwieweit sie mit den verschiedenen Methoden und theoretischen Ansätzen vertraut sind, gaben 38% der Lehrenden an, dass sie gut informiert seien, 59% meinten, ausreichend über neue Entwicklungen Bescheid zu wissen.

Tabelle 5.5: Informationsstand zu neuen Entwicklungen

Informationsquelle	Lehrende (n = 29)		
	Rang	Frequenz	Prozentsatz
Weiterbildungsseminare	1	25	86%
Diskussionen mit KollegInnen	2	23	79%
Bücher/Fachzeitschriften	3	19	66%
Auslandsreisen	4	9	31%
Internet	5	7	24%
Seminare	6	1	3%
Hören der Fremdsprache [TV/Native Speakers]	6	1	3%

Um auf dem Laufenden zu bleiben, besuchen die Lehrenden Weiterbildungskurse, führen Gespräche mit KollegInnen und lesen einschlägige Bücher und Fachzeitschriften.

6. Schlussfolgerung

Aus der Untersuchung geht klar hervor, dass an den Sekundarschulen Maltas Italienisch die beliebteste Fremdsprache ist, doch auch Französisch und Deutsch werden häufig gewählt, während sich zurzeit noch wenige SchülerInnen für Spanisch entscheiden. Da die Studie nur an einer begrenzten Anzahl von Schulen durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse nicht als repräsentativ zu werten und lassen auch nicht allgemeine Schlussfolgerungen zu. Trotz dieser Einschränkungen zeigte die Untersuchung:

- Die Studierenden sind weit gehend mit dem Fremdsprachenunterricht zufrieden und stufen auch ihre fremdsprachliche Kompetenz als gut ein.
- FremdsprachenlehrerInnen in Malta orientieren sich vor allem an *kommunikativen* und *lernerzentrierten Unterrichtsmethoden*; nur wenige gaben an, dass sie im Fremdsprachenunterricht *traditionelle Methoden*, *Suggestopädie* bzw. *EDV-unterstützten Unterricht* verwenden. Andererseits jedoch bewerteten Lehrende wie auch Studierende Grammatikübungen und Aufsatzschreiben als besonders effektive Übungsformen.
- Obwohl fast die Hälfte der Studierenden *kommunikative Kompetenz* und den Einsatz verschiedener *Lehr- und Lernmaterialien und Ressourcen* für wichtig

erachten, meinten sowohl die Studierenden wie auch die Lehrenden, dass *Zusatzmaterial*, d.h. Handouts, und *Lehrbücher* am wichtigsten seien.

- Von den Lehrenden wurde hervorgehoben, dass sie im Unterricht oft die Fremdsprache verwenden, während die Studierenden angaben, dass die Fremdsprache primär für Anweisungen eingesetzt wurde. Andererseits befand die Mehrheit der Studierenden, dass *Fehler* bei Sprechübungen regelmäßig *verbessert werden*.
- Die meisten Lehrenden gaben an, dass sie über die verschiedenen didaktischen Modelle gut informiert seien. Die Mehrheit besucht regelmäßig *Lehrerfortbildungskurse*, um bei neuen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik auf dem Laufenden zu bleiben.
- Die Auswertung ergab keine Unterschiede zwischen staatlichen und Privatschulen.

***Teil 3:
Projekte und Forschung***

Self-Access-Sprachkursangebot für Erwachsene

Ein neues Modell des Sprachenlernens in Österreich

Elisabeth Allgäuer¹, Austria

Der Ausgangspunkt

Am Anfang unserer Suche nach neuen Theorien und innovativen Praktiken in der Vermittlung von Sprachen stand ein Workshop des EFSZ in Graz im November 2000. Dessen Themen waren der Aufbau und das Funktionieren von Sprachenzentren.

Verschiedene Beispiele von funktionierenden Selbstlernzentren, z.B. in Straßburg und Großbritannien, sowie ein späterer Besuch im „Centro de Autoaprendizaje“ in Barcelona ermutigten uns, ein eigenes Modell eines Selbstlernzentrums für die Region zu entwickeln.

Von der Theorie zur Praxis

Autonomes Lernen, vor allem autonomes Sprachenlernen, ist in den letzten 20 Jahren immer stärker in das Zentrum der pädagogischen Diskussionen gerückt.

In diesem Zusammenhang hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden, nämlich vom Lehren zum Lernen. Lernprozess und Lernende rücken in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Rollen von Lehrenden und Lernenden werden neu definiert, und allgemeine Fertigkeiten und Fähigkeiten, die das Sprachenlernen unterstützen, werden beschrieben.

Der Sprachenvielfalt und dem Sprachenlernen wird auch auf europäischer Ebene viel Bedeutung beigemessen.

1 Das vorliegende Projekt wurde in Zusammenarbeit mit Renata Müller und mit Unterstützung der VHS Götzis ausgearbeitet.

Bezüglich des Lernens von Sprachen geht der *Europarat* von sehr klaren Prinzipien aus:

- Sprachenlernen ist lernerzentriert, d.h. es setzt bei den Erfahrungen und Interessen der Lernenden an;
- Sprachenlernen ist ein holistischer Prozess, der den ganzen Menschen involviert;
- Sprachenlernen ist ein lebenslanger Prozess. Das bedeutet sich klar zu werden, was man lernen will, aber auch, wie man am besten lernt;
- Sprachenlernen ist interkulturelles Lernen (vgl. Council of Europe).

Lernerautonomie wird von verschiedenen Hintergründen her definiert: Gardner und Miller (1999) unterscheiden zwischen pädagogischen, politischen und psychologischen Erklärungsmodellen.

Von Paolo Freire und seiner Kritik am westlichen Unterrichtskonzept über die humanistische Psychologie und Pädagogik, die den Menschen in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens stellt, bis zur heutigen Diskussion über lernerzentriertes Unterrichten einerseits sowie autonomes Lernen andererseits spannt sich ein weiter Bogen.

Aus lernpsychologischer Sicht wird erfolgreiches Lernen als Fähigkeit definiert neue Fakten mit bereits Bekanntem und Erfahrenem zu verbinden.

To learn is to develop a relationship between what the learner knows already and the new system presented to him, and this can only be done by the learner himself.

Barnes (1976, cited in: Gathercole, 1990.)

Es gibt verschiedene Definitionen der Lernerautonomie. *Unabhängigkeit oder Autonomie beim Lernen* kann jedoch ganz allgemein als die Haltung oder Entscheidung von Lernenden definiert werden in stärkerem Maße als sonst üblich selbst zu bestimmen, *was* sie lernen, *wann* sie lernen und *wie* sie lernen.

Selbstbestimmtes Lernen wird in österreichischen Schulen z.B. im Rahmen des sogenannten „Offenen Lernens“ praktiziert. Es gibt jedoch noch wenige Beispiele für selbstbestimmtes Sprachenlernen in der österreichischen Erwachsenenbildung.

Self-access learning wird als eine von mehreren Möglichkeiten definiert selbstbestimmtes Lernen in die Praxis umzusetzen.

In mehreren europäischen Ländern wurden Ressourcenzentren mit freiem Zugang zu Lernmaterialien geschaffen. Lernende sollen dort selbstständig lernen können, d.h. sowohl alleine als auch mit Hilfe von Tutoren ihre Ziele individuell definieren, ihr Lernprogramm zusammenstellen und ihre Fortschritte weitgehend selbst kontrollieren.

Selbstbestimmtes Lernen bringt veränderte Rollen mit sich

Gardner und Miller (1999) beschreiben die veränderten Rollen, die Lehrende und Lernende in Self-Access Lernzentren haben. Lehrende z.B. stellen Informationen bereit, beraten, unterstützen, evaluieren; Lernende planen und organisieren ihren Lernprozess und motivieren und evaluieren sich selbst, sind jedoch auch z.B. BeraterInnen für andere.

Selbstbestimmtes Lernen stützt sich auf Wissen über erfolgreiches Lernen

Selbstbestimmtes Lernen bedeutet aber auch, dass die Lernenden bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und trainieren müssen, die erfolgreiches Lernen ermöglichen. Dazu gehören zum Beispiel Lernstrategien, Ressourcenmanagement und Informationsmanagement.

Selbstbestimmtes Lernen, der Aufbau von Self-Access-Lernzentren und Lernstrategien werden u.a. von Phil Benson, Susan Sheerin, Gardner & Miller, um nur einige Autoren zu nennen, genauer untersucht.

Von der Theorie zur Praxis – Self-Access-Sprachenlernen in Götzis, Vorarlberg

Unsere Ziele sind folgendermaßen definiert:

- Erwachsenen Lernenden den Abschluss der Berufsreifeprüfung nach dem Lehrplan der österreichischen Handelsakademien oder von internationalen Zertifikaten in drei Sprachen (Englisch, Italienisch, Spanisch) zu ermöglichen. Weitere Sprachen (Französisch, Deutsch als Fremdsprache) werden folgen.
- Durch die Bereitstellung von Materialien und Infrastruktur (Tutoren, Internet-Forum, Online-Betreuung etc.) ein Maximum an autonomem Lernen zu fördern.
- Durch gezielte Angebote in Lerngruppen und im Lernzentrum den individuellen Lernprozess zu unterstützen.
- Die selbstständige Beschaffung von Materialien, Informationen und Unterstützung anzuregen.

Die Self-Access-Sprachkurse bestehen aus verschiedenen Bausteinen:

- Präsenz-Sprachkurse von 40 Unterrichtsstunden pro Semester (Wochenenden, Abende).
- Ein Self-Access-Ressourcenzentrum, das es den Erwachsenen ermöglicht, selbstständig, d. h. ausgehend von ihren eigenen Bedürfnissen, Sprachen zu lernen.
- Angebot von Arbeitsgruppen und Konversationsstunden.
- E-Learning: Betreuung über E-Mail und Mailing Lists; projektorientiertes Lernen via Internet, Einsatz von Power Point und anderen Programmen zur Präsentation von Themen u.a.m.

Die Module 0 für AnfängerInnen wurden im September 2001 mit ca. 100 TeilnehmerInnen gestartet. Im Februar 2002 setzten ungefähr 60 Personen mit dem Modul 1 ihre Sprachausbildung fort. Wir hoffen, dass die meisten TeilnehmerInnen nach 4 Semestern Studienzeit das Modul 3 im Sommer 2003 entweder mit einem internationalen Sprachenzertifikat oder mit der Berufsreifeprüfung abschließen werden.

Wer sind die Lernenden?

Die Zielgruppe sind Erwachsene mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Bedürfnissen, die jedoch alle innerhalb der vorgegebenen Zeit ein (individuell definiertes) hohes Niveau in der jeweils gewählten Sprache erreichen wollen.

Die Hauptzielgruppe sind Erwachsene, welche die Berufsreifeprüfung in Englisch, Italienisch oder Spanisch abschließen wollen; die Kurse sind jedoch auch offen für andere Lernende. Die meisten TeilnehmerInnen interessieren sich für das spezielle Angebot der Self-Access-Kurse, da diese ihnen Unabhängigkeit, Flexibilität und eigene Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch eine klare Zielvorgabe als Rahmen bieten.

Die Erwartungen die wir in die KursteilnehmerInnen setzen, sind sehr hoch, wie aus dem Informationsfalter zu entnehmen ist:

- Selbstdisziplin, selbstständige Einteilung der Arbeit, Selbstorganisation etc.
- Teamfähigkeit
- Bereitschaft mit neuen Medien arbeiten zu lernen
- Bereitschaft, selbständig und in Kleingruppen mit anderen TeilnehmerInnen zu lernen

Die Unterschiede zwischen den Lernenden sind naturgemäß sehr groß. Erwachsene haben sehr unterschiedliche Lebenserfahrungen, Vorkenntnisse und Lernerfahrungen. Auch die individuellen Ziele sind sehr unterschiedlich.

Individuelles und selbstbestimmtes Lernen im Self-Access Lernzentrum und über neue Technologien als Ergänzung zu den Präsenzkursen ist für uns eine Möglichkeit auf die unterschiedlichen Zielvorstellungen, Ansprüche und Bedürfnisse erfolgreich reagieren zu können.

„Wir unterrichten Menschen und nicht ein Fach“

Die Rolle der Lehrenden

Wie bereits erwähnt hat sich die Rolle von uns Lehrenden geändert. Wir sehen unsere Hauptaufgabe darin sicherzustellen, dass ein kontinuierlicher Lern- und Austauschprozess stattfindet.

Wir versuchen Unabhängigkeit und Eigenverantwortung zu stärken, weil wir glauben, dass nur so auch gewisse motivationale Tiefs überwunden werden können. Wir versuchen den Lernprozess im Auge zu haben und die TeilnehmerInnen zu stärken und zu unterstützen.

Die persönliche Beziehung zu den Lernenden und zu den Inhalten ist – gerade wegen des hohen Anteils an Selbststudium – ein wichtiges Merkmal der Kurse.

Das Lernen zu lernen ist ein wichtiger Teil der Kurse. Lernstrategien werden sowohl innerhalb der Sprachkurse als auch im Self-Access-Centre und bei zusätzlichen Workshops trainiert.

Wir sehen uns selbst sehr stark als Lernende, die ihre Arbeit und ihre Zielsetzungen einer ständigen Selbst- und Fremdevaluation unterwerfen.

Das Self-Access-Lernzentrum als Sprachen-Kompetenzzentrum

Ein Self-Access-Lernzentrum kann verschiedene Rollen spielen, wie Sturtridge (1992) hervorhebt. Im Moment funktioniert unser Zentrum als *Übungszentrum*; das heißt, das vorhandene Material steht in direktem Bezug zu den inhaltlichen und grammatikalischen Themen der Kurse.

Computer, Videos, Audiokassetten und CD-ROMs sowie Bücher und Zeitschriften stehen bereits zur Verfügung.

Zusatzangebote sind zum Beispiel Konversationsabende mit Native Speakers und ein regelmäßig stattfindender Filmclub sowie Angebote zum Tandem-Lernen.

Mit der Zeit soll das Lernzentrum jedoch erweitert werden und auch anderen Zielgruppen zur Verfügung stehen. Es soll ein *“skills centre”* werden, d.h. ein Zentrum, in welchem die BenutzerInnen die vier Fertigkeiten (hören, lesen, schreiben, sprechen)

auch auf der Basis von individuellen Bedarfsanalysen und Zielformulierungen, d.h. unabhängig von Kursen, trainieren können.

Um das zu erreichen, müssen wir u.a. Materialien entwickeln, die es den Benutzern des Zentrums ermöglichen, selbstständig die vier Fertigkeiten zu üben, zu festigen und zu evaluieren.

IKT in der Erwachsenenbildung

Die Nutzung von und Arbeit mit neuen Technologien, zum Beispiel Mailing Lists, Chatroom, Internet, Webquests etc. ist für uns ein wichtiger Schritt zum selbstbestimmten Lernen. Das bedeutet jedoch auch, dass Konzepte entwickelt werden müssen, die die Arbeit per E-Mail, den Austausch über Mailing Lists, die Arbeit mit Internet-Ressourcen u.ä. beschreiben, strukturieren und auch evaluieren, so dass diese neuen Arbeitsformen den Zielen des individuellen und selbstbestimmten Lernens gerecht werden.

Von der Praxis zur Theorie: Fragestellungen

Weitere Untersuchungen und eine bessere Kooperation zwischen Lehrenden und Forschenden sowie Lernenden in der Erwachsenenbildung sind notwendig, um wichtige Bereiche weiter zu entwickeln.

Einige der Fragestellungen, die unserer Meinung nach für weitere Forschungen interessant sind:

- Kann genauer definiert werden, was den „erfolgreichen, selbstbestimmten Lernenden“ ausmacht, etwa in der Weise, wie erfolgreiches Sprachenlernen definiert worden ist? Welches sind die Bedingungen, die Erwachsene brauchen, um erfolgreich autonom lernen zu können? Können wir Erwachsene dahingehend trainieren? Sind die Erfahrungen im „Offenen Lernen“ in der Schule auf die Erwachsenenbildung übertragbar?
- Welche Rolle spielt die Motivation bzw. die Zielgerichtetheit bei Erwachsenen, wenn sie Sprachen lernen wollen?
- Wir brauchen Modelle für die begleitende Evaluierung des Lernfortschritts der einzelnen Lernenden. Gibt es solche bzw. nach welchen Kriterien sollen neue Modelle erstellt werden?
- Wie schaut der ideale institutionelle Rahmen aus, der selbstbestimmtes Lernen in bester Weise ermöglicht?

- Was kann die neueste Forschung, z.B. jene über Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, zur Verbesserung des Sprachenlernens und der Sprachlern- und Sprachlehrstrategien von und mit Erwachsenen beitragen?
- Wie kann der Einsatz von IKT (als Ergänzung zu Kursen) im Sinne der Ziele von selbstbestimmtem Sprachenlernen optimal organisiert und strukturiert werden?

Ausgewählte Bibliografie

GARDNER, David and Lindsay MILLER: *Establishing Self-Access*, Cambridge 1999.

GATHERCOLE, Ian, ed.: *Autonomy in language learning*, Papers from a Conference held in 1990, CILT 1990.

SHEERIN, Susan: *Self Access*, Oxford 1989.

STURTRIDGE, Gill: *Self-Access, Preparation and Training*, The British Council 1992.

Erfahrungsberichte zur Entwicklung pädagogischer Professionalität

Nida Burneikaite, Lithuania

Im Jahre 2000 trat in Litauen eine neue Regelung in Kraft, die eine Anerkennung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen vorsieht. In diesem Beitrag möchte ich kurz auf die Hintergründe, die zur Implementierung des Programms führten, eingehen und die wichtigsten Details erläutern.

Das Akkreditierungsprogramm

Mit der Einführung des neuen Weiterbildungsprogramms sollte ein institutioneller Rahmen geschaffen werden, der garantiert, dass die von EnglischlehrerInnen besuchten Weiterbildungsseminare auch entsprechende berufliche Anerkennung finden. Den Lehrenden wird eine Reihe von Fortbildungskursen angeboten, erworbene Zusatzqualifikationen werden danach offiziell anerkannt und die Lehrenden werden entsprechend befördert, rücken in eine höhere Gehaltsstufe vor und erhalten zudem auch verantwortungsvollere Positionen. Die Weiterbildungsmaßnahmen werden vom Staat unterstützt und die Anerkennungsverfahren vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft und den lokalen Bildungszentren approbiert.

Wenn Lehrende in Litauen um Beförderung ansuchen, muss ihrem Antrag auch eine schriftliche Arbeit beiliegen, in der sie sich kritisch mit ihrer pädagogischen Weiterentwicklung und Professionalisierung auseinandersetzen. Für diese schriftliche Arbeit wurde nun ein völlig neues Format entwickelt, das im Folgenden ausführlicher beschrieben wird.

Schriftliche Arbeit

Die von den Lehrenden vorzulegende schriftliche Arbeit wird im Rahmen eines Projekts erstellt, das mehrere Phasen umfasst, und zwar eine Inputphase, in der eine Reihe von vorbereitenden Aufgaben zu erledigen sind, gefolgt von der eigentlichen Schreibphase, in der die schriftliche Arbeit verfasst wird, und einer abschließenden Diskussionsphase, in der die Arbeit besprochen wird.

Inputphase/Vorbereitende Aufgaben

Zu Beginn des Weiterbildungsprogramms steht ein eintägiges Seminar, in dem die Vorgaben für die zu verfassende schriftliche Arbeit besprochen werden. Mehrere einschlägige Artikel werden gelesen und in der Gruppe diskutiert; abschließend bewerten die TeilnehmerInnen in einer Brainstorming-Runde ihre eigene pädagogische Praxis.

Die Artikel stammen aus Fachzeitschriften wie dem *Modern English Teacher*, *ELTJ* usw. und sind kurze Erfahrungsberichte über an verschiedenen Schulen von SchulpraktikerInnen durchgeführte Projekte. Die SeminarteilnehmerInnen arbeiten in Gruppen; jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin erhält nur einen Teil des Artikels und muss kurz die relevanten Informationen für die anderen Gruppenmitglieder zusammenfassen, woraufhin die Gruppe die einzelnen Abschnitte wieder in der richtigen Reihenfolge zusammenfügt. In der anschließenden Diskussion liegt der Schwerpunkt auf den positiven Erfahrungen, die im Rahmen der in den Artikeln beschriebenen Unterrichtsprojekte gemacht wurden, und auf den Zielen der Unterrichtsforschung, die vor allem Hilfestellung bei der Problemlösung bieten möchte. In der anschließenden Brainstorming-Runde sollen die TeilnehmerInnen ihre eigene pädagogische Praxis kritisch beleuchten, wobei sie selbst entscheiden, ob sie über Problemsituationen oder erfolgreiche Strategien berichten wollen.

In der Inputphase soll den Lehrenden gezeigt werden, dass die Gestaltung des Lernumfelds und der Unterrichtsablauf im Wesentlichen von ihnen selbst bestimmt werden und dass etwaige Probleme auch nur von ihnen selbst gelöst werden können. Empirische Studien und Unterrichtsprojekte sind zwar u. U. zeit- und arbeitsaufwändig, sie sind den Mehraufwand aber sicherlich wert, da sie zu sehr positiven Veränderungen führen. Ein weiteres Ziel der Inputphase ist, das Selbstvertrauen und die Selbstwertschätzung der Lehrenden zu stärken. Niemand ist perfekt und auch Unterrichtsbedingungen sind nie ideal, aber jede/r Lehrende kann Veränderungen in Gang setzen.

Schreiben/Erstellen der schriftlichen Arbeit

In der nächsten Phase verfassen die Lehrenden eine Seminararbeit, in der sie eine wesentliche Änderung in ihrer eigenen Unterrichtspraxis bzw. ihre Unterrichtsauffassung beschreiben. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt mit Richtlinien (s. Abb. 1).

Seminararbeit

Schreiben Sie eine Arbeit im Umfang von 1500 bis 2000 Wörtern, in der sie Ihre eigene pädagogische Weiterentwicklung in den letzten Jahren beschreiben. Beachten Sie die vorgegebenen Richtlinien.

Ziele:

- den Lehrenden die Möglichkeit zu geben, über die eigene pädagogische Weiterentwicklung nachzudenken, ihre Arbeit als Fremdsprachenlehrende und TrägerInnen von Bildungsreformen zu beurteilen.
- den Lehrenden zu helfen, ihre eigenen Stärken und Schwächen festzustellen und mögliche Entwicklungsrichtungen für die Zukunft festzulegen.
- Lehrenden die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch geben.
- Lehrende zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis motivieren.
- Lehrenden helfen, ihre Schreibkompetenz zu verbessern.

Richtlinien:

Ihr *Zielpublikum* sind FachkollegInnen. Das *Ziel* ist, Ihre Erfahrungen mit Weiterbildung und Professionalisierung mit Ihren KollegInnen zu teilen. Dazu können Sie ihre eigene Unterrichtspraxis beschreiben, wie sich diese entwickelt hat und wie sich Ihr Verständnis von unterrichtsspezifischen Problemen gewandelt hat, oder die Faktoren analysieren, die zu Änderungen in Ihrem Unterricht führten, wie z. B. eigene Forschungsprojekte und besuchte Weiterbildungsveranstaltungen. Die Seminararbeit sollte folgende Fragen beantworten:

„Was habe ich über ... herausgefunden?“ „Warum ist dies eine ‚nützliche‘ Methode zur ...?“

Nachfolgend finden Sie eine Liste von *Themenvorschlägen* (Sie können aber auch ein eigenes Thema wählen): Entwicklung eines Lehrplans für meine SchülerInnen; litauische Themen im Englischunterricht; Englisch in naturwissenschaftlichen/geisteswissenschaftlichen/... Fächern; Einfluss von außerschulischen Aktivitäten auf das Lernen; Förderung der Lernerautonomie; die Rolle des Lerners/Lehrers; Entwicklung von Materialien/Aufgaben für meine SchülerInnen; Einsatz von IKT; Lernende motivieren; Feedback und Beurteilung; Schreiben als ein Prozess usw.

Folgende *praktische Hinweise* zur Unterstützung beim Verfassen der Arbeit:

1. Wählen Sie einen Bereich, in dem Ihre gegenwärtige Praxis und Unterrichtsauffassung sich radikal von früher unterscheiden. Beschreiben Sie, wie es zu diesen Änderungen kam. Führen Sie auch die einschlägige Fachliteratur, die Sie zu diesem Thema gelesen haben, an sowie die theoretischen Prinzipien, die Sie im Laufe Ihrer Arbeit entdeckt haben und nun umsetzen. ODER: Wenn Sie genug Zeit haben, wählen Sie einen Bereich, in dem Sie noch weniger erfolgreich waren, identifizieren Sie das Problem und versuchen Sie, eine Lösung auszuarbeiten. Beschreiben Sie, welche Lösungsstrategien Sie verfolgten und die ersten Ergebnisse.
2. Bevor Sie zu schreiben beginnen, machen Sie ein Brainstorming. Die folgenden Fragen können Ihnen dabei vielleicht helfen: Was machen Sie jetzt anders? Haben sich Ihre Vorstellungen geändert? Ihre Vorstellung von den Lernenden? Vom Lernprozess? Von Ihrer eigenen Rolle? Dem Lehrprozess? Was haben Sie herausgefunden? Warum funktioniert Ihr Unterricht? Worauf gründet Ihr Erfolg? Wie haben Sie das herausgefunden? Experimentelle Versuche im Unterricht? Die genaue Beobachtung der Lernenden? Gespräche mit den Lernenden? Teilnahme an einem Seminar? Einer Konferenz? Ein Artikel in einer Fachzeitschrift? Ein einschlägiges Buch? Ein neues Lehrbuch? Wie würden Sie Ihre Erfahrungen zusammenfassen? Welchen Rat würden sie unerfahrenen KollegInnen geben?

3. Nützlich ist u.U. auch ein schriftliches Konzept, bevor Sie die erste Fassung schreiben.
4. Wenn Sie die erste/zweite Fassung geschrieben haben, bitten Sie einen Kollegen/eine Kollegin, Ihre Arbeit durchzulesen und mit Ihnen zu besprechen.
5. Beachten Sie die Kriterien für eine gute schriftliche Arbeit: Erfüllung der Aufgabenstellung/Inhalt (in Ihrem Fall die Relevanz der entwickelten Unterrichtspraxis, theoretische Fundierung); Strukturierung der Ideen; logischer Aufbau; angemessene und richtige Sprachverwendung.

Präsentation: Beim abschließenden Workshop/Diskussionsforum wird Ihnen die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch mit Ihren KollegInnen gegeben. Sie werden Ihre Arbeit kurz vorstellen und die Fragen Ihrer KollegInnen beantworten. An die Zeitschriften *Dialogos* und *Discover English* wird die Empfehlung gehen, Ihre Arbeiten zu publizieren. Wir freuen uns auf interessante Beiträge.

Abb. 1. Vorgaben zur Seminararbeit (gekürzt)

Nachbereitung/Diskussion

Die Seminararbeit ist einen Monat nach dem ersten Workshop beim Bildungszentrum abzugeben. Danach wird ein zweiter Workshop abgehalten, an dem auch ein Mitglied des Akkreditierungsausschusses teilnimmt. Die Lehrenden stellen kurz ihre Arbeit in Kleingruppen vor und beantworten die Fragen der KollegInnen. Jede Gruppe notiert, welchen der vorgestellten didaktischen Ansätze sie für modellhaft und nachahmenswert hält. Diese werden dann im Plenum von einem Gruppenmitglied in zusammengefasster Form kurz wiederholt und danach von der Gruppe im Detail besprochen. Am Ende des Seminars reflektieren die Lehrenden noch über den Schreibprozess und bewerten ihre eigene Leistung.

Hintergrund

Reflexion

Die theoretische Grundlage bildet der von Wallace entwickelte reflektive Ansatz in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung (Wallace 1990), der bewusst die Lehrenden und ihren Beitrag zum Entwicklungsprozess in den Mittelpunkt stellt. Ein wesentlicher Vorteil dieses Modells ist, dass es von den bei den Lehrenden bereits vorhandenen konzeptuellen Schemata, in diesem Fall ihren Vorstellungen, was gute Lehre ausmacht, ausgeht. Welche ihrer ‚guten‘ Unterrichtspraktiken die Lehrenden beschreiben wollen, bleibt ihnen dabei selbst überlassen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass das Modell auf den Unterrichtserfahrungen der Lehrenden (*experiential knowledge*) aufbaut. Die Lehrenden beschreiben, wie sie die ihren ‚guten‘ Unterrichtspraktiken zugrunde liegenden ‚guten‘ Prinzipien entdeckten und welche dieser Prinzipien sich ihrer Meinung nach auf die Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenz auswirken werden.

Erfahrung spielt nicht nur eine große Rolle bei intellektuellen Entdeckungen, sondern auch bei der Entwicklung von professioneller Kompetenz, vorausgesetzt sie wird von entsprechender kritischer Reflexion begleitet (Wallace 1990: 54). Die gewählte Aufgabenstellung lässt Raum für Reflexion, für Analysen, Diskussionen und auch für eine kritische Einschätzung der eigenen Unterrichtspraxis. Durch verschiedene vorbereitende, begleitende und nachbereitende Aufgaben müssen die Lehrenden ihre Gedanken und Reflexionen strukturiert verbalisieren.

Damit Reflexion tatsächlich von Nutzen ist, müssen Erfahrungswerte mit vermitteltem Wissen verglichen werden (Wallace 1990). Mit vermitteltem Wissen ist hier das Wissen gemeint, das Lehrende bei Fortbildungsveranstaltungen und beim Lesen entsprechender Fachliteratur erwerben. Viele Lehrende, vor allem jene, die eine theoretische Auseinandersetzung mit abstrakten Konzepten ablehnen, unterschätzen die Praxisrelevanz solcher Informationen. Bei vielen rührt diese theoriefeindliche Haltung aus ihren Erfahrungen während der Aus- und Weiterbildung her, wo Wissen meist in Form von Vorträgen vermittelt wurde, ohne jeglichen Bezug zur tatsächlichen Unterrichtspraxis, sodass vielen Lehrenden die praktische Relevanz von Theoriewissen nicht bewusst ist.

Im Gegensatz dazu ermöglicht es die hier beschriebene Projektaufgabe den Lehrenden, die den verschiedenen Unterrichtsmodellen zugrunde liegenden theoretischen Prinzipien selbst zu erarbeiten. Durch den Vergleich der eigenen ‚guten‘ Unterrichtsmethoden mit den in Lehrbüchern und Fachzeitschriften beschriebenen ‚guten‘ Unterrichtsmodellen und -theorien können die Lehrenden selbst eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis herstellen. Die Fachliteratur sollte ihnen die theoretische Fundierung für die von ihnen ohnehin seit langem praktizierten Unterrichtsmethoden liefern, so dass sie erkennen, dass durchaus eine enge Theorie-/Praxis-Verknüpfung besteht.

Lesen

Ziel der Leseaufgabe ist, die Lehrenden zu motivieren, über Themen, die für sie von besonderem Interesse sind, in der einschlägigen Fachliteratur nachzulesen. Die Auswahl des Themas und der Fachliteratur ist den Lehrenden selbst überlassen, sodass sie mit großem Engagement an die Aufgabe herangehen. Da das gewählte Thema in direktem Zusammenhang mit ihrer eigenen Unterrichtspraxis steht und somit quasi Eigentum des Lehrenden ist (Bartlett 1990), ist die Leseaufgabe besonders sinnvoll, nicht zuletzt, weil dabei Antworten auf für die Lehrenden relevante Fragen gefunden werden sollen. Lehrende zur Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu bewegen ist schwierig (Ramani 1990). Durch die Erfahrung, dass die Beschäftigung mit theoretischen Abhandlungen durchaus nützlich sein kann, sollen die Lehrenden eine positive Einstellung zur Fachliteratur entwickeln.

Entwicklung der Kritikfähigkeit

Bei dieser Aufgabe sollen die Lehrenden vor allem lernen, ihre eigene Unterrichtstätigkeit, ihr Verhalten, ihre Haltungen und Einstellungen (das ‚Was?‘) und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien (das ‚Warum?‘) kritisch zu hinterfragen. Um die Lehrenden dabei zu unterstützen, von der einseitigen Fokussierung auf die Frage nach dem ‚Wie?‘ weg zu kommen, liegt die Betonung auf dem ‚Was‘ und dem ‚Warum‘. Durch diese anderen Schwerpunktsetzungen sollen die Lehrenden ihre eigene Tätigkeit kritisch hinterfragen lernen, sich eine gewisse Kontrolle über ihre eigene Unterrichtspraxis aneignen und somit selbstständiger werden. Laut Bartlett (1990: 205) ‚hängt das Ausmaß unserer Autonomie und Verantwortlichkeit direkt vom Grad der Kontrolle, die wir als Lehrende über unsere Tätigkeit ausüben, ab. Sobald wir das ‚Wie‘ und das ‚Warum‘ hinterfragen, beginnen wir Kontrolle auszuüben und eröffnen uns somit die Möglichkeit, unsere Unterrichtspraktiken zu verändern‘.

Diese Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung und Reflexion ist eine der Grundvoraussetzungen für Wandel und Reform. Tief greifende Veränderungen bestehender Praxismodelle sind nur dann möglich, wenn sich das gesamte Bildungswesen und auch die gesellschaftlichen Bedingungen ändern. Durch kritisches Hinterfragen der eigenen Tätigkeit sollten die Lehrenden nicht nur ihre Einstellungen und Verhaltensweisen im Unterricht überdenken, sondern sich klar werden, dass sie auch im außerschulischen Bildungsbereich und bei Reformprozessen eine wesentliche Rolle spielen. Als Lehrende können sie gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen und durch eine offene und kritische Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Rolle erstarken und somit auch den Lernenden helfen, ähnliche Kritikfähigkeit und Einfluss zu erlangen.

Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Ansätzen

Bei dieser Projektarbeit wird versucht, Top-down- mit Bottom-up-Ansätzen zu verknüpfen. Einerseits wird vom Akkreditierungsausschuss und den Bildungszentren eine Reihe von genau definierten Aufgaben vorgegeben, die für alle TeilnehmerInnen in Bezug auf Input und Bearbeitungsschritte die gleichen Rahmenbedingungen schaffen. Andererseits bleibt jedoch Raum für individuelle Beiträge. Die Lehrenden bestimmen selbst, welches Wissen sie sich aneignen wollen, wie sie am besten an die Aufgabe herangehen und die einzelnen Schritte organisieren. Den Lehrenden werden zwar allgemeine Leitlinien gegeben, sie müssen aber selbst eine für sie relevante Problemstellung finden und selbstständig recherchieren, wobei sie von ihrer eigenen Situation ausgehen, von ihrer Selbstwahrnehmung und ihrer Einschätzung ihrer Bedürfnisse. Die Lehrenden bestimmen somit selbst den Zeitplan für Veränderungen (siehe Lamb 1996).

Aufbau auf Bekanntem

Die neue Form der Projektarbeit geht davon aus, dass es besser ist „bestehende Praktiken zu adaptieren als etwas Neues und Unbekanntes aufzuzwingen“ (Stephenson 1996: 86). Auch früher schon hatten Lehrende im Rahmen des Akkreditierungsprogramms eine Seminararbeit zu einem bestimmten Thema zu verfassen, für die sie fachdidaktische Literatur lesen und zusammenfassen mussten. Die meisten Seminararbeiten enthielten lange Zitate aus den gelesenen Werken mit genauen Anleitungen, wie eine bestimmte Grammatikform oder eine Fertigkeit am effektivsten vermittelt werden kann. Den Lehrenden wurden aber weder Hinweise gegeben, wie ein solcher Literaturüberblick zu gestalten ist, noch wurde verlangt, dass sie eigenständige Ideen entwickeln oder auf ihre eigene Unterrichtssituation oder -erfahrung Bezug nehmen. Auch wurde von ihnen nicht erwartet, dass sie kritisch hinterfragen, welche der besprochenen Ansätze für sie tatsächlich relevant und warum bestimmte Theorien oder Methoden in ihrem eigenen Unterricht umsetzbar wären.

Bei der Neukonzeption der Seminararbeit wurde bewusst versucht, bekannte Elemente beizubehalten, gleichzeitig jedoch wird die bisher übliche Form der Lese- und Schreibaufgaben abgewandelt. Dadurch versprechen wir uns bei den Lehrenden höhere Akzeptanz als bei einer völligen Neukonzeption der Akkreditierungsanforderungen (Handlungsforschung oder Beobachtung).

Betonung der Stärken

Clark (1992: 79) merkte an, dass die traditionelle Lehrerfortbildung oft „negativ besetzt“ ist, da sie „primär unsere Schwächen betont und zusätzlich verstärkt und zur Beschreibung der Unterrichtspraxis eine Krankheitsmetapher verwendet“. Von den FachdidaktikerInnen wird oft erwartet, dass sie für alle auftauchenden Probleme ein Patentrezept anbieten können, während von den AbsolventInnen größtmögliche Anpassung und Mitarbeit erwartet wird. Was dabei zumeist außer Acht gelassen wird, ist, dass Lehrende durchaus in der Lage sind, bei der Entwicklung professioneller Kompetenz selbstgesteuert und selbstorganisiert vorzugehen.

Bei der Neukonzeption der Seminararbeit gingen wir daher davon aus, dass der Großteil der Lehrenden nicht passiv bleiben und Neues ablehnen will, sondern durchaus bereit ist, eine aktive Rolle zu spielen und dazuzulernen. Dies wird auch durch eine Reihe von Studien (Clark 1992) belegt. Eine weitere Grundprämisse unseres Ansatzes war, dass die Entwicklung von Professionalität nicht von den Schwächen ausgehen darf, sondern dass auf die Stärken aufgebaut werden muss, wenn das Selbstbewusstsein der Lehrenden gefördert werden soll. In der Diskussion im Plenum wird den Lehrenden daher die Gelegenheit gegeben, über Erfolgserlebnisse zu berichten und somit einen gewissen Stolz auf das Geleistete zu entwickeln. Indem das Augenmerk zu Beginn auf die Stärken gerichtet wird und diese auch öffentlich besprochen werden, ergibt sich ein guter Ausgangspunkt für gezielte weiterführende

Arbeit, bei der schließlich auch Strategien für die Überwindung von Schwächen entwickelt werden können.

Die Seminararbeit und das Akkreditierungsprogramm sind ein Versuch, Lehrerfortbildungsmaßnahmen zu institutionalisieren (Schaffung eines Systems, das verschiedene Kategorien von Lehrenden vorsieht und die einzelnen für die berufliche Weiterentwicklung und Beförderung erforderlichen Schritte festlegt), die grundsätzlich auf freiwilliger Basis besucht werden. Zugleich wird auch versucht, die Lehrenden durch finanzielle Anreize (Gehaltssteigerung) dazu zu motivieren, sich zu profilieren, selbstbewusster zu werden und zu erkennen, dass sie selbst die Verantwortung für ihre berufliche Situation haben. Niemand wird dazu gezwungen, eine Seminararbeit zu verfassen. Die sich dazu entschließen, machen dies zumeist, weil die damit erworbene Zusatzqualifikation offiziell anerkannt und entsprechend finanziell belohnt wird. Trotzdem ist zu hoffen, dass nicht nur materielle Gründe ausschlaggebend sind, sondern dass echtes Interesse am Thema und an der Sache mit ein Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildungsaktion ist.

Literaturverzeichnis

BARTLETT, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards and D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*. CUP.

CLARK, C. M. 1992. Teachers as designers in self-directed professional development. In A. Hargreaves und M. G. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. Cassell and Teachers College Press.

LAMB, M. 1996. The consequences of INSET. In T. Hedge und N. Whitney (eds.) *Power, Pedagogy and Practice*. OUP.

RAMANI, E. 1990. Theorizing from the classroom. In R. Rossner und R. Bolitho (eds.) *Currents of Change*. OUP.

Scollon, R. und S. W. Scollon. 1996. *Intercultural Communication*. Blackwell.

STEPHENSON, H. 1996. Management and participation in ELT projects. In T. Hedge und N. Whitney (eds.) *Power, Pedagogy and Practice*. OUP.

WALLACE, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. CUP.

Sprachkurse auf CD-Rom – alter Wein in neuen Schläuchen

Martin Kaltenbacher, Austria

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat eine ständig wachsende Zahl von Sprachenlern-CD-Roms den Weg in die Regale der Supermärkte und Softwarevertreiber gefunden. Solche digitalen Sprachenlernprodukte bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Arten von Lernmaterialien in einer Quelle zu vereinigen, z.B. Text und Ton, Sprache und Bild, Audio- und Videosequenzen, interaktive Übungen zu Textverständnis und -produktion, die Möglichkeit seine eigenen Äußerungen aufzunehmen und anzuhören und viele andere mehr. Offensichtlich haben Softwareproduzenten hier die Möglichkeit, schnelles Geld zu machen, erkannt, denn sie lieferten der Fun-and-play-Generation innerhalb kürzester Zeit eine riesige Auswahl an sogenannten Edutainment-Produkten, ein neuer Begriff, der durch die Verschmelzung der Wörter Education und Entertainment entstanden ist. Gleichzeitig stehen Fremdsprachenlehrer an Schulen und Universitäten unter wachsendem Druck, die Informationstechnologien und die neuen Medien in ihrem Unterricht vermehrt einzusetzen. Die Öffentlichkeit neigt eben dazu zu glauben, dass alles, was neu ist, automatisch gut ist, besonders wenn es mit Multimedia zu tun hat.

Wenn man die Sprachenlernprogramme kritisch betrachtet, bekommt man schnell das Gefühl, dass viele der Produkte nicht auf den Erkenntnissen der Spracherwerbtheorien oder auf einem didaktischen Konzept beruhen. Genau genommen scheint es, dass weder Linguisten noch Sprachlehrern noch Didaktikern irgendeine Form der Mitarbeit an der Entwicklung vieler der am Markt erhältlichen CD-Roms angeboten wurde. Diese Kritik ist nicht neu. Sie wurde schon öfter geäußert (z.B. Chapelle 1997 oder Holland et al. 1995), aber sie scheint nach wie vor von Softwareherstellern und Verlagshäusern ungehört zu bleiben.

2. Das Projekt

In den Jahren 1999 und 2000 wurde eine Reihe von Lehrveranstaltungen am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Salzburg durchgeführt, in denen fortgeschrittene Englischstudenten eine Reihe elektronischer Sprachenlernprodukte untersuchten und diese hinsichtlich der ihnen zu Grunde liegenden Spracherwerbtheorien

evaluierten. Hauptziel dieses Projekts war es, die Studenten mit den verschiedenen theoretischen Ansätzen des Zweitspracherwerbs vertraut zu machen und sie gleichzeitig zu veranlassen, dieses theoretische Fachwissen bei der kritischen Evaluierung einer Reihe von Sprachenlern-CD-Roms anzuwenden. Der vorliegende Bericht soll einige der Ergebnisse der im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Evaluierungen präsentieren.

Einer der wichtigsten Aspekte von Sprache ist, dass sie den Menschen als kreatives und interaktives Werkzeug dazu dient, „Inhalte zu vermitteln“, wie Long (1996) es nennt. Dies wird sowohl in der Zweitspracherwerbtheorie als auch in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannt und hat dazu beigetragen, den kommunikativen Unterricht zu einer der prominentesten und am weitesten verbreiteten Unterrichtsmethode zu machen (vgl. Lightbown & Spada 1993; Mitchell & Myles 1998; Johnson 2001). Dies führt uns natürlich zu der Frage, ob ein Computerprogramm überhaupt imstande sein kann, sich auf inhaltsvermittelnde Interaktionen einzulassen, da seine kreativen Möglichkeiten prinzipiell sehr gering sind. Von den vier Sprachfertigkeiten, die in jedem modernen Fremdsprachenlernbehelf trainiert werden – lesen, hören, schreiben und sprechen – sind die beiden letzteren ja besonders kreativ. Dieser Frage auf den Grund zu gehen war eine der Hauptaufgaben der Studenten.

Sprachkurse auf CD-Rom lassen sich in drei Kategorien einteilen. Die meisten Produkte bieten einen allgemeinen Englischkurs an und behandeln verschiedene Aspekte der englischen Aussprache, des Wortschatzes und der Grammatik, oft aber nicht immer eingebettet in einen situativen Kontext. Sie lehren und trainieren alle vier Fertigkeiten bis zu einem gewissen Grad. Eine zweite Gruppe von CDs bilden solche Produkte, die sich auf einen sprachlichen Teilaspekt konzentrieren. Sie tragen oft Namen wie Grammatiktrainer, Vokabeltrainer, Kommunikationstrainer oder Schreibassistent. Einige dieser Namen lassen sofort Zweifel aufkommen, ob denn das, was hier versprochen wird, von einem Computerprogramm auch tatsächlich geleistet werden kann. Die dritte Gruppe bietet Kurse über Business English an. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie einige dieser Fertigkeiten und Teilaspekte in durchaus typischen Produkten trainiert werden.

3. Sprechen

Die meisten Produkte der Gruppe 1 beinhalten ein Unterprogramm, das sich der Aussprache widmet. Einige der Produkte in Gruppe 2 jedoch geben an, ausschließlich die kommunikativen Fertigkeiten des Lerners zu trainieren. In einer CD, *English – Kommunikationstrainer*, müssen die Lerner über das Spracherkennungsprogramm *voice pilot* mit einem virtuellen Videomoderator namens *Tim* kommunizieren. *Tim* reagiert laut Handbuch auf etwa 40 verschiedene Befehle, die der Lerner in ein an den PC angeschlossenes Mikrofon spricht, z.B. *Tim, show me Arizona, please* oder *Tim, I want to listen to the dialog*. Allerdings sind nur ca. 50% dieser Interaktionen tatsächlich erfolgreich, und einige der Befehle können von *Tim* überhaupt nicht verarbeitet

werden, während er in anderen Fällen manchmal auf Hintergrundgeräusche im Zimmer reagiert und plötzlich in einen völlig anderen Teil des Programms wechselt.

Abgesehen von diesem nicht zufrieden stellenden Versuch, den Lerner in inhaltsvermittelnde Interaktionen zu verstricken, bestehen alle anderen Sprechübungen in diesem Programm aus reinen Aussprachedrills, bei denen ein vorgegebenes Wort zu wiederholen und aufzunehmen ist. Dies beinhaltet oft die Wiederholung isolierter Wörter oder gar einzelner Buchstaben des Alphabets. Die Software konfrontiert den Lerner dabei mit einer Darstellung des akustischen Schalldruckverlaufs seiner eigenen Aufnahme und der des Modellsprechers und einer nicht nachvollziehbaren Prozentangabe zur artikulatorischen Übereinstimmung der beiden Aussprachevarianten. Allerdings werden keinerlei Angaben dazu gemacht, wie denn so eine Schalldruckverlaufsdarstellung zu interpretieren ist. Bedenkt man, dass es einiger Kenntnisse in akustischer Phonetik bedarf, um irgendwelche im Schalldruckverlauf enthaltene phonetische oder gar phonologische Information abzuleiten, so scheint es wohl, dass es den Produzenten wichtiger war, die staunenden Schüler mit dem visuellen Effekt einer flackernden und blinkenden Schallwelle zu beeindrucken als dieser papageienhaften Übung ein didaktisches Konzept zugrunde zu legen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass bei manchen Wörtern eine falsche Aussprache besser beurteilt wird als eine richtige. Als die Studenten versuchten, die vorgegebene Aussprache des Wortes *sail* nachzusprechen, erzielten sie für die Varianten /veə/ und /ðeə/ bessere Bewertungen und sogar englischsprachige Native Speakers erhielten schlechte Bewertungen für ihre Aussprachevarianten von /seɪl/. Solche Aussprachedrills und die sinnlose Darstellung des Schalldruckverlaufs stellen keine Eigenheit dieser einen CD dar, sondern sind in vielen der im Rahmen des Projekts untersuchten Produkte zu finden.

4. Schreiben

Ein Produkt, das von den Studenten analysiert wurde, hat sich ganz allein dem Thema Schreiben in einer Fremdsprache gewidmet: *Native English – Schreibassistent*. Diese CD-Rom wurde allerdings nicht als Lernsoftware entwickelt, sondern als Tool, um englische Texte, die von Nicht-Native-Speakers geschrieben wurden, zu korrigieren. Tatsächlich ändert das Programm allerdings meist korrekte Sätze zu inkorrekten, während echte Fehler unausgebessert bleiben. Aufgrund dieser offensichtlichen Unfähigkeit, geschriebene Sprache zu analysieren, verzichten die meisten Lernprogramme darauf, auf kreatives Schreiben einzugehen. Stattdessen bieten sie die Übungsformen Diktat oder Cloze-Test an. Bei letzterem sind Lückentexte mit einzelnen Wörtern oder Phrasen zu füllen. Zwei damit verbundene didaktische Probleme sind, dass einerseits Diktate wieder rein repetitive und kaum interaktive, geschweige denn kreative Übungen sind, während andererseits die Cloze-Tests so programmiert sind, dass immer nur eine bestimmte sprachliche Form zum Füllen der Lücken akzeptiert wird. Es kommt folglich oft vor, dass korrekte alternative Formen von den Programmen nicht erkannt und als Fehler klassifiziert werden.

Lediglich in einem Produkt, *Language Trainer English – Advanced*, wird eingeräumt, dass eine CD-Rom nicht in der Lage sein kann, kreative schriftliche Texte eines Lerner zu analysieren. Als Alternative bietet die CD eine Einführung in das Verfassen von Briefen an (Anfrage, Bewerbungsschreiben, persönlicher Brief, Entschuldigung, Beschwerdebrief) sowie eine Reihe von Modellbriefen zum Selbststudium durch den Lerner. Zusätzlich zeigt das Programm verschiedene Möglichkeiten der Anrede und Signatur auf, weiters eine Reihe von Schlüsselphrasen, denen in Briefen bestimmte Funktionen zukommen, sowie Alternativen, einen Brief zu beginnen und zu schließen. Zuletzt fordert die CD den Lerner auf, ähnliche Briefe zu schreiben, auszudrucken und von einem Lehrer überprüfen zu lassen.

5. Grammatik

Grammatiklektionen sind meist wie in einem Schulbuch aufgebaut, obwohl sie weitaus umfangreicher sind. Sie beinhalten für gewöhnlich einen sehr detaillierten Erklärungsteil, einen Teil mit anschaulichen Beispielen, oft in der Form eines animierten Cartoons oder Dialogs, und einen Übungsteil. Die Übungen sind zum Teil sehr verschieden. Die häufigste Übungsart jedoch gibt eine Reihe nicht zusammenhängender Sätze mit wenig bis gar keiner strukturellen Variation und auszufüllenden Textlücken vor. Der Aufbau dieser Übungen ähnelt stark dem eines typischen Pattern Drills, wie er in der audio-lingualen Methode eingesetzt wurde, d.h. es ist lediglich ein vorgegebenes Wort in einer geänderten Form einzusetzen, z.B. anstatt eines Hauptworts im Singular dasselbe Hauptwort im Plural oder anstatt eines Infinitivs die *present perfect tense*. Ein offensichtlicher Grund für die Dominanz dieser Übungsform ist, dass hier die Eingaben der Lerner von der Software leicht kontrolliert werden können. Es bedarf keiner intelligenten analytischen Software, um zu überprüfen, ob ein Lerner *has gone*, *went* oder *has goed* eingegeben hat. Das Programm muss den Eintrag des Lerner lediglich mit dem in seiner Datenbank vergleichen.

6. Schlussfolgerungen

Die von den Studenten durchgeführten Evaluierungen von etwa 20 verschiedenen Sprachenlern-CD-Roms hat ergeben, dass die große Mehrheit der Programme auf der von den 1950er Jahren bis in die frühen 70er Jahre vorherrschenden behavioristischen Methode des Sprachunterrichts und Spracherwerbs basiert. Softwareprogrammierer bedienen sich auf intensive Weise repetitiver Übungen und Pattern Drills, oft unter der falschen Vorgabe, innovativ zu sein und mit dem Anwender in inhaltsvermittelnde Interaktionen zu treten. Dennoch basieren digitale Sprachenlernmaterialien nicht etwa aus methodischen Überlegungen auf dem behavioristischen Ansatz. Ganz im Gegenteil scheinen weder Methodik noch Zweitspracherwerbstheorie in irgendeinem Stadium der

Entwicklung der meisten dieser Produkte ein Thema gewesen zu sein. Der entscheidende Faktor für den Aufbau der Lernsoftware ist eindeutig, das einzusetzen, was den Möglichkeiten und Grenzen einer Computersoftware am ehesten gerecht wird. Und hierbei ist wohl ein Aufbau, der einfache Abfolgen von Reizen, richtigen oder falschen Reaktionen und positiven oder negativen Verstärkungen zulässt, den Softwareprogrammierern am liebsten. Innerhalb eines Rahmens, der sprachlichen Äußerungen starre Grenzen auferlegt und keinen Raum für inhaltsvermittelnde Interaktionen und Lerner kreativität zulässt, ist der Output eines Lernalers leicht vorhersagbar, leicht überprüfbar und die Software dadurch leicht zu programmieren. Die Produzenten solcher Programme sind sich nicht bewusst, dass sie durch das Übernehmen eines Softwaredesigns, das leicht zu programmieren ist, auch eine Sprachenlernmethode übernehmen, die vor bereits drei Jahrzehnten als nutzlos erkannt und deshalb aus Klassenzimmern und Lernmaterialien verbannt wurde. Neue Technologien und CD-Roms beinhalten großes Potenzial und könnten zum Thema Fremdsprachenlernen vieles beitragen. Was sie allerdings derzeit anbieten, ist in der Tat alter Wein in neuen Flaschen.

7. Quellenverzeichnis

CHAPELLE, C. (1997) "Call in the year 2000: still in search of research paradigms?" In: *Language Learning & Technology, Vol. 1, No. 1*, 19-43.

DIGITAL PUBLISHING (1999) *English – Kommunikationstrainer*. München: Digital Publishing.

EDUSOFT LTD. & BERTELSMANN ELECTRONIC PUBLISHING (1997) *Language Trainer English Advanced*. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

HOLLAND, V.M., KAPLAN, D. & SAMS, M.R. (eds.) (1995) *Intelligent language tutors: theory shaping technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

INSO CORPORATION (1998) *Native English – Schreibassistent*. Unterföhring: Inso Corporation.

JOHNSON, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Longman.

LIGHTBOWN, Patsy & SPADA, Nina (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.

LONG, M.H. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (eds.) *Handbook of second language acquisition*. Sand Diego: Academic Press, 413-468.

MITCHELL, Rosamond & MYLES, Florence (1998) *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Innovation im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel der im Rahmen der Aktion *Europasiegel für innovative Sprachenprojekte* in Österreich von 1998 bis 2000 eingereichten Projekte

Projekt-Zusammenfassung

Bernhard Kettemann, Rudolf de Cillia and Michaela Haller

Die Aktion *Europasiegel für innovative Sprachenprojekte*, ESIS, ist ein europaweiter Wettbewerb, der seit 1998 jährlich ausgetragen wird und in dessen Rahmen das *Europasiegel* an die innovativsten Sprachenprojekte in jedem Mitgliedsland verliehen wird.

In Österreich wird die Aktion seit 1998 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) durchgeführt. Mit der Abwicklung und Gesamtkoordination ist das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) in Graz betraut, bei dem sich Bildungsinstitutionen, die innovative Fremdsprachenprojekte realisieren, bewerben. Die Entscheidung, welche Projekte mit dem *Europasiegel* prämiert werden sollen, trifft eine ExpertInnenkommission auf der Grundlage eines Kriterienkataloges, der im Bewerbungsbogen ausgeführt wird, und des jeweiligen Jahresschwerpunktes. Insgesamt haben sich in Österreich in den Jahren 1998 bis 2000 243 Projekte um das *Europasiegel* beworben und es wurden 48 Auszeichnungen vergeben. Im Jahr 2002 wird der Wettbewerb unter dem Jahresschwerpunkt „Wege zur Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht“ ausgetragen.

Im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 wurde der Wettbewerb in Österreich unterbrochen und unser Forschungsteam damit beauftragt, eine inhaltliche Evaluation dieser eingereichten Projekte vorzunehmen, um das Verständnis von „Innovation im Fremdsprachenunterricht“ verschiedener am Schulentwicklungsprozess beteiligter Gruppen zu analysieren und zu definieren. Weiters sollte der mögliche Stellenwert des ESIS-Gütesiegels für die Schulentwicklung und als Instrument der Schul(fremd)sprachenpolitik in Österreich dargestellt werden. Das Forschungsprojekt wurde vom BMBWK beauftragt und in Zusammenarbeit mit dem ÖSZ am Institut für Anglistik der Universität Graz und am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt.

Dazu wurden auf der Basis der vorliegenden ESIS-Einreichungen und unter Einbeziehung von Fachliteratur, bildungspolitischen Empfehlungen und gesetzlichen

Rahmenbedingungen innovative Tendenzen im österreichischen Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund der europäischen Bildungspolitik beschrieben und analysiert.

Der Abschlussbericht besteht aus mehreren Modulen, welche die Ergebnisse für verschiedene Zielgruppen aufbereiten: aus einem Forschungsbericht, in dem das Datenmaterial, die Forschungsmethoden und die Ergebnisse ausführlich dargestellt sind und der zweifellos für WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen von Interesse ist; aus bildungspolitischen Empfehlungen, die in erster Linie für Schulbehörden und BildungspolitikerInnen gedacht sind; und aus einem Kriterienkatalog, den PraktikerInnen, die sich in Zukunft für das Europasiegel bewerben möchten, aber auch alle anderen LehrerInnen benützen können, um innovative Sprachenprojekte zu entwerfen, zu beschreiben und zu evaluieren.

Forschungsfragen

Im Laufe des Projekts untersuchten wir die folgenden Fragen:

1. Welche über den Regelunterricht bzw. tradierte Vermittlungsverfahren hinausgehenden innovativen Tendenzen sind im Fremdsprachenunterricht in den österreichischen Bildungsinstitutionen vor dem Hintergrund des europäischen Kontextes festzustellen?
2. Was wird in der pädagogisch-didaktischen Literatur unter Innovation im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht verstanden? Was verstehen FachwissenschaftlerInnen unter diesem Begriff?
3. Was verstehen LehrerInnen und GutachterInnen der ESIS-Einreichungen unter Innovation im Fremdsprachenunterricht im Österreich?
4. Mit welchen Kriterien könnte man Innovation im Fremdsprachenunterricht beschreiben bzw. erfassen?

Forschungsmethoden

Zur Beantwortung der ersten Frage wurde die österreichische Gesetzeslage mit europäischen und österreichischen bildungspolitischen Empfehlungen verglichen, es wurden Statistiken zum Fremdsprachenunterricht in Europa und Österreich analysiert und in einer Umfrage wurde der Ist-Stand zur Situation des Fremdsprachenunterrichts an Österreichs Schulen erhoben.

Innovation kann im organisatorischen Kontext definiert werden oder im methodisch-didaktischen Umfeld. Die Antwort auf Frage 2 geht zunächst von beiden Ansätzen aus und führt schließlich zur Übernahme eines prozessorientierten Modells von Innovation,

das organisatorische Variablen, aber auch methodologische Variablen, die aus der Diskussion verschiedener innovativ-alternativer Modelle hervorgehen, einbezieht. Das Zusammenspiel aller Variablen macht erst ein innovatives Sprachenprojekt aus.

Zur Beantwortung von Frage 3 wurden die Texte der Einreichungen und der Gutachten mit Hilfe dieser Variablen analysiert. Die Untersuchungsmethoden der kritischen Diskursanalyse und der Korpusanalyse mit dem Computerprogramm *WordSmith Tools* wurden auf ein qualitativ und quantitativ repräsentatives Korpus angewandt und brachten jene subjektiven Konzepte von „Innovation“ zutage, die den Bewerbungen und den Gutachten zugrunde liegen. Zusätzlich konnten noch Einblicke in das Zusammenspiel der drei involvierten Textsorten gewonnen werden: des Bewerbungsbogens mit den Formulierungen für die Kriterien, die zu beachten sind, der Bewerbungen selbst und der Gutachten. Zur Verwaltung der riesigen Menge an Daten wurde eine MS-Access-Datenbank erstellt.

Indem die Kriterien auf die Texte angewandt und somit auf ihre Validität überprüft wurden, konnte – als Antwort auf Frage 4 – ein generalisierbarer Kriterienraster für die Beschreibung, das Design und die Evaluation von innovativen Sprachenprojekten entworfen werden.

Ergebnisse

Im Folgenden einige Ergebnisse des Forschungsprojekts:

1. Ein erstes Ergebnis ist ein Überblick über den Status quo des Fremdsprachenunterrichts an österreichischen Schulen, der sich sowohl auf eine eigene Datenerhebung bei Schulbehörden als auch auf Statistiken und Empfehlungen von österreichischen Bildungsinstitutionen und des Europarats bezieht. Dieser Überblick resultierte in bildungspolitischen Empfehlungen für eine zukünftige österreichische Sprachenpolitik.
2. Ein Einblick in die intertextuellen Beziehungen zwischen den involvierten Textsorten ist ein zweites Ergebnis, das bereits in Verbesserungsvorschläge für den Bewerbungsbogen 2002 eingeflossen ist.
3. Weiters wurde eine prozessorientierte Definition von „Innovation im Fremdsprachenunterricht“ entwickelt sowie
4. ein Kriterienkatalog für das Design, die Beschreibung und die Evaluation von innovativen Sprachenprojekten.
5. Schließlich konnte eine Antwort auf die Frage „Was galt im österreichischen Fremdsprachenunterricht der Jahre 1998 bis 2000 als innovativ?“ gegeben werden.

Erläuterungen

Da die Punkte 3 bis 5 für WissenschaftlerInnen und LehrerInnen in Österreich und im Ausland besonders von Interesse sind, im Folgenden dazu einige Erläuterungen:

Eine prozessorientierte Definition von „Innovation im Fremdsprachenunterricht“

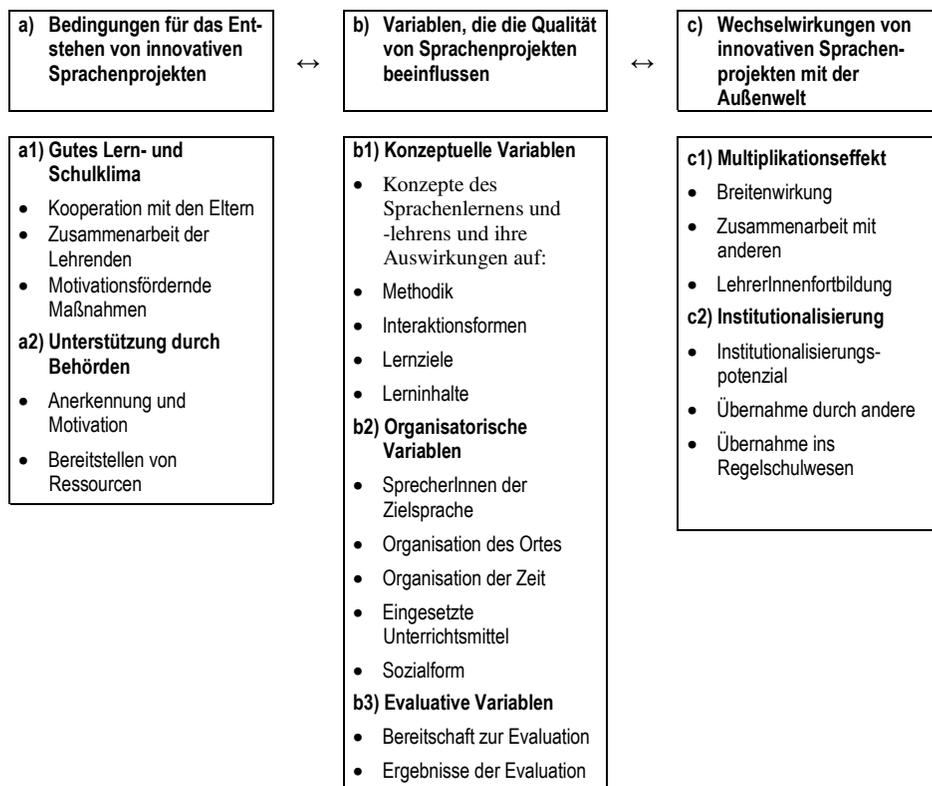
Im Verständnis des Forschungsprojekts muss eine Definition von Innovation (3) drei Überlegungen berücksichtigen. Zum einen ist Innovation eine relative Qualität. Was in einem Kontext innovativ ist, muss es nicht unbedingt in einem anderen sein. Zum anderen definieren wir Innovation in Anlehnung an die gängigen soziologisch orientierten Definitionen als „geplante und geleitete Veränderung“, als einen Prozess, der durch verschiedene Faktoren bestimmt ist, die sich aus verschiedenen theoretischen Modellen, aber auch aus den Texten selbst herleiten. Und zum dritten machen erst das Zusammenspiel dieser Faktoren, ihre Wechselwirkung und die gegenseitige Abhängigkeit dieser Faktoren ein innovatives Sprachenprojekt aus.

Ein Kriterienkatalog zur Beschreibung von innovativen Sprachenprojekten

Dieser Katalog von Faktoren oder Kriterien (4) kann zum Entwurf, zur Beschreibung und zur Evaluation von Sprachenprojekten herangezogen werden. Ihre innovative Qualität hängt grundlegend von organisatorischen Faktoren ab, da innovative Projekte ohne effiziente Organisation sehr oft in der Planungsphase stecken bleiben und nie verwirklicht werden. Natürlich spielen auch methodische Faktoren eine wichtige Rolle, wie auch die Umgebung und das Engagement an der Schule und die Wechselwirkung von Projekten mit der Gesellschaft außerhalb der Schule.

In unserem Modell sind folgende Kriterien für die Beschreibung von innovativen Sprachenprojekten wesentlich:

Kriterien zur Beschreibung von innovativen Sprachenprojekten



Die beschriebenen Kriterien stehen miteinander in Wechselwirkung oder sind voneinander abhängig. Einige Zusammenhänge dieser „Faktorenkomplexion“ sollen hier anhand von konkreten Beispielen angesprochen werden.

- Innerhalb des Parameters „Schulklima“ hängt die Zusammenarbeit der Lehrenden eng mit motivationsfördernden Maßnahmen seitens der Direktion zusammen.
- Die Wahl des Unterrichtsmittels und die Methodik müssen unbedingt zusammen betrachtet werden. Methodik und organisatorische Variablen bedingen einander.
- Die Möglichkeit der Begegnung mit SprecherInnen der Zielsprache, mit Native Speakers als LehrerInnen hängt unter Umständen stark von der finanziellen Unterstützung der Behörden oder von Sponsoren ab.
- Tele-Learning etwa bedeutet nicht nur eine Veränderung der Variable „Ort“ des Sprachenlernens, sondern bezieht auch ein bestimmtes Lernkonzept (LernerInnenautonomie) mit ein und bedingt außerdem die Veränderung des Parameters „Zeit“, da das Stundenausmaß über den in der Schule zur Verfügung stehenden Zeitrahmen hinaus ausgedehnt wird.

- Die Veränderung des Stundenausmaßes für den Sprachunterricht (Variable „Zeit“) durch zusätzliche Stunden hängt wesentlich vom Faktor „Bereitstellen von Ressourcen – finanzielle Unterstützung“ ab.
- Die Vermittlung von Fachinhalten in einer Fremdsprache, also Unterricht in einer Fremdsprache als Arbeitssprache, wird hauptsächlich durch eine Veränderung des Parameters „Zeit“ ermöglicht. Die Parameter „Zusammenarbeit der Lehrenden“ und „Bereitstellen von Ressourcen“ spielen jedoch ebenso eine wichtige Rolle.
- Ebenso ist die Veränderung des Parameters „Zeit“ weg von extensivem hin zu intensivem Unterricht, wie z.B. in Intensivwochen an der Schule oder Unterricht in Blöcken, nur unter Berücksichtigung der Parameter „Zusammenarbeit der Lehrenden an einer Schule“ und „gutes Schulklima“ denkbar.

Diese Beispiele zeigen, dass bei der Planung und Evaluation von innovativen Sprachprojekten die Interdependenz der intervenierenden Variablen unbedingt zu berücksichtigen ist.

Innovative Inhalte im schulischen Fremdsprachenunterricht in Österreich

Die Antwort auf die oben gestellte Frage 5 kann wie folgt zusammengefasst werden: Nach Analyse der ESIS-Einreichungen und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Ist-Stand-Erhebung zum Fremdsprachenunterricht in Österreich können für den schulischen Fremdsprachenunterricht in Österreich für die Jahre 1998 bis 2000 folgende Faktoren als innovativ angesehen werden:

- Mehrsprachigkeit: Das Lernen und Lehren mehrerer Fremdsprachen, vor allem auch von weniger verbreiteten Sprachen wie Nachbar- und Minderheitensprachen, wird als ausgesprochen innovativ beschrieben. Die Beschränkung auf nur eine lebende Fremdsprache – also das Erreichen von Zweisprachigkeit – gilt nicht mehr als innovativ.
- Interkulturelles Lernen (IKL): Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken und kulturelle Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen, wird von Jahr zu Jahr als innovativer beschrieben.
- Direkte Begegnungen mit SprecherInnen der Zielsprache: Vor allem der Unterricht durch qualifizierte Native Speakers und Austauschprogramme und Arbeitsaufenthalte haben einen sehr hohen Innovationsgrad.
- Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache und bilingualer Unterricht: Vor allem der Einsatz einer anderen Unterrichtssprache als Englisch oder Deutsch und die durchgehende Verwendung der Fremdsprache in bilingualen Schulen werden für besonders innovativ gehalten.

- Die Zeitdauer des Sprachenlernens: Der Beginn des Sprachunterrichts auf einer niedrigeren Schulstufe als vom Gesetz vorgesehen wird insgesamt, aber vor allem auf der Sekundarstufe, als innovativ bezeichnet.
- Informationsaustausch und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen: Öffentlichkeitsarbeit, also die Vernetzung mit der außerschulischen Welt, die Weitergabe von Projektideen und die Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Schulen oder Institutionen werden als ausgesprochen innovativ beschrieben.
- Die Zusammenarbeit der Lehrenden innerhalb einer Institution in Projekten, fächerübergreifendem Unterricht oder Team-Teaching gilt schließlich im österreichischen Bildungswesen ebenfalls als innovativ.

Auswahlbibliographie

COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

DE CILLIA, Rudolf; Gero FISCHER und Grete ANZENGRUBER, Hrsg. (1997), *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Schulheft 88.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL XXII (1997), *Working Paper. Implementing the European Label for Innovative Initiatives in the Field of Language Teaching and Learning. Aims, General Provisions and Implementation*. Brussels, 24 November 1997.

FAIRCLOUGH, Norman (1995), *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

HALLER, Michaela (2001), „*Innovation im Fremdsprachenunterricht in Österreich – Beschreibung eines Forschungsvorhabens*“, in: Jantscher/Keiper/Heindler, Hrsg. (2001), 21-23.

HEYWORTH, Frank (1999), *Innovative approaches to the organisation and set-up of language education*. Workshop 6/99, Graz: ECML.

JANTSCHER, Elisabeth; Anita KEIPER und Dagmar HEINDLER, Hrsg. (2001), *Europasiegel für innovative Sprachenprojekte. Die Durchführung der Aktion 2000*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

KETTEMANN, Bernhard (1997), „*Innovative Second Language Education in Western Europe*“, *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 4: Second Language Education., 175-186.

ORTNER, Brigitte (1998), *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber

SCOTT, Mike (1998), *WordSmith Tools*, version 3.0. Oxford: OUP.

Johnsons Modell zum Grammatiklernen in der Fremdsprache und seine Anwendung in slowakischen Sekundarschulen

Gabriela Lojová, Slowakei

Das letzte Jahrzehnt in der Slowakei war durch Veränderungen geprägt, die auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik zu einem Neuüberdenken der vorherrschenden Unterrichtsmodelle und zu Bemühungen um die Umsetzung innovativer didaktischer Ansätze, Methoden und Strategien in der Unterrichtspraxis führten. Das Ziel war und ist, Sprachenlernen effizienter zu machen und an die veränderten Bedürfnisse unserer Studierenden anzupassen.

Trotz dieser Anstrengungen zeigt sich inzwischen, dass in den Sekundarschulen die Lernenden zwar *ein recht umfangreiches Wissen über die gelernte Fremdsprache erwerben, sie dieses Wissen jedoch in der Textproduktion nur mangelhaft umsetzen können*. Grund für dieses Phänomen scheint der noch sehr traditionell orientierte Unterricht zu sein, bei dem der Schwerpunkt auf Präsentation von Grammatikstrukturen und der Produktion von richtigen Grammatikformen liegt, bei dem jedoch Bedeutung und Funktion weitgehend außer Acht gelassen werden. Eine weitere Folge dieser Überbetonung von Grammatik ist, dass im Unterricht kaum Zeit bleibt, das theoretische Wissen zu üben und zu automatisieren, was aber die Grundvoraussetzung für richtiges Verstehen und flüssige und korrekte Textproduktion in realen Kommunikationssituationen wäre. Die Erfahrung hat gezeigt, dass SchülerInnen Grammatikregeln und -strukturen zwar schnell erlernen und auch in kontextfreien Übungen richtig anwenden, jedoch in authentischen Kommunikationssituationen alle diese Regeln „vergessen“ und nicht einmal die Basisgrammatik anwenden können.

Die Fragen, die sich folglich stellen, sind: Was läuft hier falsch? Und was sollten wir ändern, um den Grammatikunterricht effektiver zu gestalten?

Wir gingen von der Hypothese aus, dass ein Grund für den oben beschriebenen Missstand das Vorherrschende „traditioneller“, d.h. nicht innovativer, Unterrichtsmodelle ist, obwohl hier anzumerken ist, dass von immer mehr Lehrenden auch moderne Methoden und Technologien eingesetzt werden. Um die Richtigkeit unserer Annahme zu überprüfen, führten wir zuerst an Sekundarschulen eine Studie durch und erstellten danach ein Rahmenmodell für mögliche Änderungen in der Unterrichtspraxis.

Die Resultate der Studie bestätigten unsere auf Erfahrungen und Beobachtungen im Schulalltag und Diskussionen mit Lernenden und Lehrenden beruhende Hypothese, dass nämlich in unseren Sekundarschulen nach wie vor der traditionelle Grammatik-

unterricht dominiert. *Änderungen sind also dringend notwendig.* Die Ergebnisse der Studie, die Einstellungen und Meinungen der Befragten, die widersprüchlichen Antworten von Seiten der Lernenden und Lehrenden zu der Frage, welche Unterrichtsmodelle vorherrschten (die Lernenden gaben an, dass konventionelle Unterrichtsmodelle dominierten) sind u.U. *Hinweis auf eine tiefer gehende Problematik, die sich aus Schwierigkeiten mit der theoretischen Grundlage für kommunikative Unterrichtsmethoden und ihrer Umsetzung im slowakischen soziokulturellen Kontext ergibt.* Wie die Untersuchung deutlich zeigte, reicht es nicht mehr, die Lehrenden immer wieder mit neuen Methoden und Techniken zu konfrontieren. Viele Lehrende waren mit ihrem Grammatikunterricht unzufrieden, wussten jedoch häufig nicht, was an ihrem Unterricht geändert werden sollte und vor allem wie sie ihren Unterricht anders gestalten könnten. Es war somit klar, dass wir dringend ein neues Modell für den Grammatikunterricht brauchten, welches sich nicht nur für die Besonderheiten der slowakischen Unterrichtssituation eignete, sondern auch dem Entwicklungsstand und den psychologischen Bedürfnissen unserer Schüler und Schülerinnen entsprach und somit zur Effizienzsteigerung beim Englischunterricht beitragen könnte.

In der Literatur finden wir verschiedene Sprachlerntheorien und -modelle. Als der für uns brauchbarste Ansatz erwies sich das Lernmodell von Keith Johnson, das auf Andersons allgemeiner Kognitionstheorie, dem ACT-Modell (Adaptive Control of Thought) aufbaut (Johnson, 1996) und Sprachenlernen als Erwerb von Kompetenzen und Fertigkeiten sieht. Mit Johnsons Modell erhält der kommunikative Ansatz einen psychologisch fundierten theoretischen Rahmen, der bislang im kommunikativen Unterricht trotz detaillierter theoretischer Ausformulierungen und trotz seiner weiten Verbreitung fehlte.

Zentrale Konzepte bei Johnsons Ansatz sind deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Automatisierung.

Geht es beim deklarativen Wissen um das „Wissen, dass“, so ist prozedurales Wissen durch „wissen, wie“ gekennzeichnet. Psychologisch gesehen liegt der Unterschied bei der Wissensrepräsentation im Gedächtnis.

Deklaratives Wissen wird im Langzeitgedächtnis in Form von semantischen Netzen und generellen Anwendungsregeln gespeichert. Werden Wissenseinheiten für die Ausführung einer bestimmten Handlung benötigt, werden generelle Handlungsabläufe ins Arbeitsgedächtnis gerufen und durchgeführt.

Prozedurales Wissen wird nicht getrennt, sondern als in die Handlungsabläufe eingebettete Information gespeichert. Wird prozedurales Grammatikwissen benötigt, so kann unmittelbar, ohne weiteres Nachdenken, darauf zugegriffen werden.

Die *Automatisierung* ist eine weitere wesentliche Komponente beim Kompetenzerwerb, da neu erlernte Fertigkeiten sehr viel an bewusster Verarbeitung oder Kanalkapazität benötigen. Durch Automatisierung wird Verarbeitungskapazität für höhere kognitive Funktionen frei.

Beide Formen der Wissensspeicherung haben Vor- und Nachteile. In seinem Modell versucht Johnson die Vorteile beider Speicher zu nutzen, da beide bei sprachlichen Aufgabenstellungen unter verschiedenen Bedingungen und in verschiedenen Umgebungen zur Verwendung kommen können.

Durch die genaue Differenzierung der psychologischen Merkmale von deklarativem und prozeduralem Wissen und durch Herausarbeiten der Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den beiden Wissensformen können die Phasen des Fertigkeitserwerbs beim Sprachenlernen verschieden gereiht werden. Am günstigsten erschienen uns folgende Phasen:

Deklarative Wissensenkodierung – prozedurale Wissensenkodierung – Tuning

1. Auf der deklarativen Stufe wird Wissen instruktional, d.h. durch explizite Anweisungen vermittelt, sodass zuerst eine deklarative Repräsentation erreicht wird. Hierbei können von den Lehrenden verschiedenste Vermittlungsstrategien eingesetzt werden, um die Lernenden bei der Aneignung verständlicher mentaler Repräsentationen von deklarativem Wissen zu unterstützen, die dann Ausgangspunkt für die Entwicklung von prozeduralem Wissen sind.
2. Mit genügend Praxis erfolgt die Umwandlung von deklarativ gespeichertem Wissen in prozedurales Wissen, das heißt Wissen, das unmittelbar in Handeln umgesetzt werden kann. Dabei ändert sich die Wissensrepräsentation im Gedächtnis. Die erforderlichen Wissensinhalte werden vom Langzeitgedächtnis abgerufen und stehen im Arbeitsgedächtnis zur Verfügung. Das heißt, die für eine bestimmte Aufgabenstellung benötigten Daten werden in die Produktion eingebunden. In der prozeduralen Phase sind drei Lernmechanismen wesentlich: Generalisierung, Diskrimination und Stärken. Zusammen bilden diese drei Mechanismen den Tuning-Prozess, der für Verstehen und eindeutige Sinnvermittlung wesentlich ist.

Deklaratives Wissen wird durch Automatisierung in prozedurales Wissen umgewandelt, wenn Lernende die Verwendung von Grammatikformen automatisieren, sodass bewusste Produktionsprozesse auf jene Komponenten beschränkt werden können, bei denen dies notwendig ist, wie Bedeutung, Funktion, semantische Verknüpfungen usw. Die Stärke des Modells ist, dass es nicht nur den Automatisierungsprozess erklärt, sondern auch zeigt, wie Automatisierung gefördert werden kann, nämlich durch Wiederholung und Praxis, wenn Lernende sich weniger auf Details konzentrieren müssen und bewusste Informationsverarbeitung sukzessive reduziert wird, sodass Gedächtniskapazität für andere Operationen frei wird. Johnson zeigt mehrere Möglichkeiten auf, wie Lehrende die bewusste Informationsverarbeitung bei den Schülern und Schülerinnen gezielt steuern können, darunter das Üben *unterschiedlicher* Aufgaben, eine sequenzielle Präsentation bzw. nach Schwierigkeitsgrad geordnete

Progression der Aufgaben und die Automatisierung von Teilfertigkeiten. Ihm geht es dabei primär darum, den Lernenden Strategien zu vermitteln, die es ihnen erlauben, die vollständige Prozeduralisierung von Wissen zu erreichen.

3. Erhalten der deklarativen Repräsentation. Wenn deklaratives Wissen in prozeduraler Form vorliegt, besteht die Gefahr, dass es nicht mehr bewusst abrufbar ist. Das sollte vermieden werden, da deklaratives Grammatikwissen immer wichtig ist, vor allem bei bestimmten Schreibaufgaben oder wenn die vollständige Prozeduralisierung noch nicht erfolgt ist.

In Johnsons Modell werden die Ziele eines kommunikativen Ansatzes als *Übergang von „Konzentrieren auf die Botschaft“ zu „Nichtkonzentrieren auf die Form“* neu definiert, womit es auch möglich wird, den Stellenwert von deklarativem Grammatikwissen im kommunikativen Unterricht genau zu definieren. Durch die detaillierte Beschreibung von prozeduralem und deklarativem Wissen und des Automatisierungsprozesses aus psychologischer und pädagogischer Sicht wird auch die Problematik deutlicher, die sich bei der Umsetzung dieser Erkenntnisse und bei der entsprechenden Schwerpunktsetzung im Fremdsprachenunterricht in unseren Schulen ergibt. Nicht nur wird hier gezeigt, wo explizite und wo implizite Wissensvermittlung eine Rolle spielen und wie notwendig gezielte Übung ist, sondern Johnsons Modell bietet auch eine theoretische Erklärung für Unterrichtsformen, die viele Englischlehrer und -lehrerinnen bereits seit vielen Jahren praktizieren, die jedoch oft auf pädagogischer Intuition beruhen.

Ein weiterer Vorteil von Johnsons Modell ist, dass es traditionelle Bildungskonzepte respektiert. In der Slowakei kann im Fremdsprachenunterricht davon ausgegangen werden, dass die Schüler und Schülerinnen ein umfangreiches metasprachliches Wissen mitbringen, da dieses im Slowakischunterricht vermittelt wird. Durch die Diskussion, mit welchen Methoden eine Automatisierung des gelernten Grammatikwissens am besten unterstützt werden kann, wird allgemein unterstrichen, wie wichtig es ist, entsprechende Lehr- und Lernaktivitäten durchzuführen.

Die Umsetzung von Johnsons Modell nach entsprechender Anpassung an unsere Unterrichtssituation (siehe *Gabriela Lojová, Psychological aspects of the acquisition and learning of the grammar of English as a foreign language. Dissertation, PdFUK Bratislava 2000*) erfordert noch einige wesentliche Schritte, wie *die Evaluierung unserer Lehrpläne, die Erstellung von neuen Lehrmaterialien und Büchern* und von nach Schwierigkeitsgrad eingestuften *Aufgabenstellungen, die die Prozeduralisierung von deklarativem Wissen unterstützen*. Eine wichtige Voraussetzung ist auch ein *lernerzentrierter Ansatz*, den viele Lehrende angeblich praktizieren, was jedoch durch unsere Studie weitgehend widerlegt wird. Selbstverständlich müssen diese Veränderungen auch in der Lehreraus- und -weiterbildung eine entsprechende Verankerung finden.

Literaturverzeichnis

- ANDERSON, J. R. (1989). Practice, Working Memory, and the ACT Theory of Skill Acquisition. *Journal of Experimental Psychology*, 15/3, 527 - 530.
- DE KEYSE, R. M. (1997). Beyond Explicit Rule Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195 - 221.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- JOHNSON, K. (1996). *Language Teaching and Skill Development*. Oxford UK: Blackwell Publishers.
- Macwhinnig, B. (1997). Implicit and Explicit Processes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 277 - 281.
- ODLIN, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. and SHARWOOD SMITH, M. (1988). *Grammar and Second Language Teaching*. Heinle and Heinle Publishers Boston.
- SCHMIDT, R. (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357 - 385.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- TUDOR, I. (1996). *Learner – Centeredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Projekt: „Interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Fachdidaktik Anglistik“

Barbara Mehlmauer-Larcher

1. Ausgangssituation

Die Neugestaltung der Studienpläne an österreichischen Universitäten erfordert auch die Entwicklung eines neuen fachdidaktischen Bildungsmodells für LehramtsstudentInnen des Studienfaches Anglistik und Amerikanistik. Im Rahmen der wissenschaftlichen Berufsvorbildung soll das Lehr- und Übungsangebot der Fachdidaktik einen wesentlichen Beitrag leisten, die Studierenden auf ihre zukünftige Rolle als FremdsprachenlehrerInnen an höheren und mittleren Schulen der Sekundarstufe (wie auch in Institutionen der Erwachsenenbildung) vorzubereiten.

Im Zuge der Entwicklungsarbeit dieses neuen Studienplanes und der generellen Forderung nach einer Qualitätsentwicklung im Bereich der LehrerInnenbildung begann am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien eine Diskussion über das Selbstverständnis und die Aufgabe der Fremdsprachenfachdidaktik und ihren Beitrag zu einer verbesserten LehrerInnenbildung.

Gegenüber dem alten Studienplan, der insgesamt sechs Semesterwochenstunden Fachdidaktik vorsieht, wird der Umfang der fachdidaktischen Ausbildung mit einer Erhöhung auf dreizehn Wochenstunden in Zukunft mehr als verdoppelt. Als Basis für einen neuen Studienplan „Fachdidaktik“ und als Voraussetzung für die angestrebte Qualitätsentwicklung in diesem Bereich wurde zunächst versucht, das Selbstverständnis der Fachdidaktik und ihre spezifische Aufgabe im Bereich der FremdsprachenlehrerInnenausbildung neu zu bestimmen.

2. Selbstverständnis der Fachdidaktik

Fachdidaktik als bloße Methodenlehre und Vermittlungstechnik zu definieren ist für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung unzureichend. Eine qualitativ hochwertige und zeitgemäße LehrerInnenbildung im Bereich Englisch als Fremdsprache ist eher gewährleistet, wenn sich die Fachdidaktik als ein eigenständiges Arbeitsgebiet etabliert und weiter entwickelt und gleichzeitig das Zusammenwirken von Fachwissenschaften, allgemeiner pädagogischer Forschung und der Unterrichtspraxis an verschiedenen Bildungsinstitutionen sichert. Ein solches Selbstverständnis sieht die Fachdidaktik als

einen Bereich der Integration aller oben genannten Teilbereiche ohne dabei eine Sonderstellung einzunehmen (vgl. Mayr/Schratz/Wieser 1989).

3. Die Aufgabe der Mediation

Neben den für eine Vielzahl von Fachdidaktiken relevanten Fachwissenschaften, wie zum Beispiel der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Medien- und Kommunikationswissenschaft, sind für die Fachdidaktik des Englischen die am Institut angesiedelte Literatur- und Kulturwissenschaft sowie die Linguistik allgemein und die angewandte Linguistik im Speziellen als Bezugswissenschaften von Bedeutung. Vor allem die angewandte Linguistik liefert für den Fremdsprachenunterricht bzw. für das Fremdsprachenlernen ein breites Spektrum relevanter Erkenntnisse, die von der Fachdidaktik aufgegriffen werden und deren Anwendung in der Unterrichtspraxis eines der zentralen Themen der Fremdsprachenfachdidaktik darstellt.

Widdowson beschreibt die Aufgabe dieser Disziplin wie folgt:

... applied linguistics is in my view an activity which seeks to identify, within the disciplines concerned with language and learning, those insights and procedures of inquiry which are relevant for the formulation of pedagogic principles and their effective actualization in practice

(Widdowson: 1990, 6)

Im Anschluss daran erläutert Widdowson sein Modell des pädagogischen Mediationsprozesses zwischen der angewandten Linguistik und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts.

Das Modell geht von einer wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Theorie und Praxis aus. Zusammengefasst hat die angewandte Linguistik die Aufgabe, valide Prinzipien von allgemeiner Relevanz für das Fremdsprachenlernen zu definieren. FremdsprachenlehrerInnen transformieren diese Prinzipien und wenden sie eigenständig in ihrem speziellen Praxisumfeld an, anschließend erfolgt eine Evaluierung dieser Prinzipien durch die PraktikerInnen. Dabei soll die Validität und Relevanz der Prinzipien aus der Sicht der PraktikerInnen als auch der Prozess der Transformation der Prinzipien in die Unterrichtspraxis analysiert werden und die Ergebnisse werden von der angewandten Linguistik wiederum aufgegriffen.

FremdsprachenlehrerInnen haben in diesem Modell die Rolle von professionellen MediatorInnen in einem wechselseitigen Austausch zwischen Theorie und Praxis und sind nicht bloße Medien, die theoretische Prinzipien der angewandten Linguistik oder Lehrplanvorgaben implementieren. Die angewandte Linguistik hat in diesem Modell eine subordinierende und unterstützende Rolle (vgl. Widdowson 1990, 30-33). FachdidaktikerInnen übernehmen eine eigenständige Rolle und Fachdidaktik wird nicht reduziert auf eine Art Technologie der Fachwissenschaft, die in einem einseitigen

Abhängigkeitsverhältnis zur Fachwissenschaft steht, sondern sich als eine emanzipierte Berufswissenschaft für LehrerInnen versteht (vgl. Posch 1983).

Eine der zentralen Aufgaben einer qualitativ verbesserten fachdidaktischen Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen ist die Einführung und Vorbereitung auf diese Funktion der Mediation und der Evaluation dieses Mediationsprozesses in seinen einzelnen Phasen. In diesem Sinne stellt das Prinzip der Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis eine tragende Komponente des Grundkonzeptes der fachdidaktischen FremdsprachenlehrerInnenausbildung dar, die eine theorieintegrierende Entwicklung von Professionalität zum Ziel hat. Die Bedeutung der Linguistik und im Speziellen der angewandten Linguistik für FremdsprachenlehrerInnen kann wie folgt zusammengefasst werden:

Theories and descriptions of language can indeed inform language teachers, draw new facts to their attention, and give new perspectives on language teaching and learning... The theories need to be interpreted by the practitioners themselves, and adjusted to their particular needs

(Cook 2000, 9)

4. Fachdidaktik und die Verbindung zur Unterrichtspraxis

Die derzeitige Ausbildung von LehramtskandidatInnen wird häufig wegen der Praxisferne und der zu geringen Möglichkeiten, Unterrichtspraxis beobachtend oder aktiv zu erleben, kritisiert. Die schulpraktischen Lehrangebote aus dem Bereich allgemeiner Didaktik (unter anderen das so genannte Schulpraktikum) sollen im Sinne einer angestrebten Qualitätsentwicklung in Zukunft durch neue Lehrveranstaltungstypen im Bereich Fachdidaktik Englisch begleitet und erweitert werden. Eines der Ziele dieser neuen Lehrveranstaltungstypen soll es sein, die bereits oben erwähnte integrative Funktion der Fachdidaktik mehr zu betonen und Studierenden weitere Möglichkeiten zu bieten, die aktive Rolle des Mediators/der Mediatorin zwischen Theorie und Praxis zu übernehmen und selber zu erproben. In diesem Zusammenhang sei auf das Konzept der *reflective language teacher education* (vgl. Wallace 1991; Richards und Lockhart 1994) verwiesen, das neben Widdowsons Mediationsmodell als weitere Grundlage der fachdidaktischen Ausbildung von EnglischlehrerInnen dienen soll.

Ausgehend von Schöns (1983) Konzept des *reflective practitioner* entwickelte Wallace (1991) seinen reflektiven Ansatz in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung. Dabei unterscheidet er die Stufe vor Beginn der Ausbildung, die gefolgt wird von der eigentlichen Ausbildungsstufe. Bereits in der Vorausbildungsstufe entwickeln zukünftige FremdsprachenlehrerInnen konzeptionelle Schemata (*conceptual schemata*), die ihrer Ansicht nach einem guten und professionellen Fremdsprachenunterricht zu Grunde liegen (vgl. Wallace 1991). Diese Schemata sind eng verknüpft mit ihrer eigenen Fremdsprachenlernbiografie, die sich parallel zur LehrerInnenausbildung fortsetzt, und eventuell bereits erworbener Unterrichtspraxis.

In dem so genannten reflektiven Ansatz ist es wichtig, dass sich zukünftige LehrerInnen ihrer bereits vorhandenen konzeptionellen Schemata bewusst werden und die Ausbildung daran anknüpft. Gemäß dem reflektiven Ansatz muss eine LehrerInnenbildung mit dem Ziel professioneller Kompetenz sowohl die Möglichkeit zum Erwerb von vermitteltem Wissen (*received knowledge*) aus den Bezugswissenschaften bieten als auch die Entwicklung von experimentellem Wissen (*experiential knowledge*) sicherstellen. Die Entwicklung dieser letzteren Wissenskatgorie beschreibt Wallace (1991, S. 15) wie folgt: „... the trainee will have developed knowledge-in-action by practice of the profession, and will have had, moreover, the opportunity to reflect on that knowledge-in-action.“

Beide Wissenskatgorien (*received knowledge* und *experiential knowledge*) fließen in den Kreislauf von experimentierender Aktion und kritischer Reflexion ein, die wiederum Bedingung für die Entwicklung von professioneller Kompetenz im Bereich des Fremdsprachenunterrichts sind (vgl. Wallace 1991).

Mit dem Angebot und der Einbeziehung von unterrichts- und schulpraktischen Erfahrungen auch im Lehr- und Lernangebot der Fachdidaktik soll ein Beitrag zur Entwicklung von professioneller Kompetenz in Bezug auf die eigentliche Unterrichtstätigkeit und die kritische Reflexion dieser Tätigkeit geleistet werden.

5. Projektbeschreibung

Mit dem Ziel Studierende in Zukunft besser auf ihre Rolle als MediatorInnen zwischen Theorie und Praxis vorzubereiten und die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz zu fördern, wurde im Rahmen einer gesamtuniversitären Förderung der Fachdidaktiken an der Universität Wien vom Institut für Anglistik ein Projekt zur Entwicklung einer neuen interdisziplinären Lehrveranstaltung im Ausbildungsbereich der Fachdidaktik beantragt. Im Rahmen des neuen Studienplanes wird diese Lehrveranstaltung aufbauend auf zwei Lehrveranstaltungen, die der Einführung in die Sprachlehrtätigkeit dienen, im zweiten Studienabschnitt angeboten werden.

Projektziel ist die Entwicklung eines Lehrveranstaltungstyps mit interdisziplinärer Zusammenarbeit von FachwissenschaftlerInnen (Sprach-, Literatur- und KulturwissenschaftlerInnen der Anglistik und Amerikanistik), SchulpraktikerInnen von unterschiedlichen mittleren und höheren Schultypen sowie FachdidaktikerInnen, wobei derzeit rund zehn Personen aktiv an dem Projekt mitarbeiten. Mit der Entwicklung dieser Lehrveranstaltung und ihrer zukünftigen Abhaltung werden für das Institut neue Wege in der Organisation und Zusammenarbeit gegangen.

Aufbauend auf den Erfahrungen anderer Institute mit solchen Lehrveranstaltungstypen werden Gruppen von jeweils vier Studierenden gemeinsam mit einem Team von einem/r Fachwissenschaftler/in, einem/r Fachdidaktiker/in des Institutes und mehreren SchulpraktikerInnen Unterrichtsprojekte an den jeweiligen Schulen der SchulpraktikerInnen planen, durchführen und evaluieren.

In dieser Lehrveranstaltung sollen Studierende vor dem Hintergrund eines realen Unterrichtsprojektes den Mediationsprozess zwischen Theorie und Praxis aktiv miterleben und mitgestalten, weitere praktische Unterrichtserfahrung sammeln, Kompetenzen zur Kooperation und Kommunikation im Team sowie die Fähigkeit zur (selbst)kritischen Reflexion weiterentwickeln und entsprechend ihres Erfahrungsniveaus und dem erreichten Grad an Autonomie selbstgesteuert und selbstorganisiert arbeiten. Projekt- und teamorientiertes Arbeiten der LehrveranstaltungsleiterInnen sowie der Studierenden soll einen wichtigen Stellenwert in der Lehrveranstaltung einnehmen.

Für die geplante Durchführung einer ersten Pilotlehrveranstaltung wurde ein Grundkonzept (vgl. folgende Abbildung) zum Thema Lesen und Schreiben für zwei Schultypen (AHS und HAK) erarbeitet.

Pilotlehrveranstaltung (4 Semesterwochenstunden)

Thema: z.B. Lesen und Schreiben

Schultypen: AHS und HAK

Organisation:

1,5 Stunden- einheiten an der Universität	Universität	Schule
1. und 2. Einheit geblockt	Einführung und Organisation	Allgemeine Beobachtungsaufgaben
3. und 4. Einheit geblockt	<i>Theorie:</i> Linguistik und Fachdidaktik	Themenspezifische Beobachtungsaufgaben
5. und 6. Einheit geblockt	<i>Theorie:</i> Literatur/Kulturwissenschaft und Fachdidaktik	Nachbereitung/Reflexion
7. und 8. Einheit geblockt	Erfahrungsberichte von den Schulen; Festlegung der Themen für die Unterrichtsprojekte der einzelnen Vierergruppen	
9. Einheit	Vorstellung und Diskussion der Rohfassungen der einzelnen Unterrichtsprojekte	
10. Einheit	Vorstellung und Diskussion der Endfassungen der einzelnen Unterrichtsprojekte	Beginn der Projektausführungsphase an den jeweiligen Schulen in den jeweiligen Klassen
11. und 12. Einheit geblockt	Berichte der Studierenden über die ausgeführten Unterrichtsprojekte	
13. und 14. Einheit geblockt	Reflexion und Evaluation	

6. Ausblick

Nach Ablauf der ersten Pilotlehrveranstaltung sind eine ausführliche Evaluierung und die Durchführung von notwendigen Änderungen und Verbesserungen des Konzepts und der Organisation der interdisziplinären Lehrveranstaltung geplant. Anschließend an die Pilotphase sollen mehrere Teams bestehend aus je einem/r Fachwissenschaftler/in, zwei SchulpraktikerInnen und einem/r Fachdidaktiker/in gebildet werden, um im neuen Studienplan diese Lehrveranstaltung anzubieten und damit zu einer verstärkten Mediation zwischen Theorie und Praxis in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung am Institut und in der Folge im Fremdsprachenunterricht beizutragen.

Literaturverzeichnis

COOK, Guy: *Professional development and the need for theory*. In: IATEFL. The Teacher Trainers' SIG Newsletter (2000) 1, S. 7-10.

MAYR, Erich/SCHRATZ, Michael/WIESER, Ilse: *Ein gemeinsamer Aufbruch*. In: Mayr, Erich/Schratz, Michael/Wieser, Ilse (Hg.): *Fachdidaktik im Dialog. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis schulischer Unterrichtsfächer und universitärer Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, 1989, S. 1-13.

POSCH, Peter: *Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. In: Altrichter, Herbert/Fischer, Roland/Posch, Peter/Tietze, Walter/Zenkl, Maria (Hg.): *Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. Wien: Böhlau, 1983, S. 19-33.

RICHARDS, Jack C. und LOCKHART, Charles: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCHÖN, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith, 1983.

WALLACE, J. Michael: *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, Henry G.: *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Fachsprachenunterricht Französisch: Maßkleidung oder Konfektionsware?

Christine Noe

Ein nicht unerheblicher Teil der österreichischen Schüler höherer Schulen (mehr als 50%) besucht die so genannten berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die neben Allgemeinbildung (somit Berechtigung zum Universitätsstudium) auch eine gezielte Berufsausbildung bieten.

Für den Fremdsprachenunterricht besteht in diesem Schultyp die Verpflichtung zur Unterweisung in der jeweiligen Fachsprache (des Handels und der Wirtschaft bzw. des Tourismus). Autoren, die fachsprachliches Unterrichtsmaterial für BHS erstellen, müssen demnach eine ganz bestimmte Zielgruppe ansprechen.

Wenn es nun gilt, Kriterien für die Erstellung von Unterrichtsmaterial zu erarbeiten, so sind m.E. drei Aspekte zu beachten: das Profil der Lerner, der zu vermittelnde Stoff und die Wahl der didaktischen Mittel.

Was im gegebenen Fall ziemlich genau bekannt ist, ist das Profil der Lerner. Es handelt sich um sechzehn bis neunzehn Jahre alte Jugendliche, welche zum Zeitpunkt, zu dem der Fachsprachenunterricht einsetzt, als SchülerInnen einer berufsbildenden höheren Schule zwei Jahre Französischunterricht im Ausmaß von drei Wochenstunden hinter sich gebracht haben.

- Die durchschnittlichen Französischkenntnisse unserer Zielgruppe lassen sich etwa folgendermaßen beschreiben: Zwei Schuljahre mit je drei Wochenstunden sind gerade ausreichend, um Grundkenntnisse zu erwerben, keineswegs aber zu automatisieren. Die Tatsache und das Ausmaß der Automatisierung muss, wie ich glaube, deshalb berücksichtigt werden, weil – je nach Grad der Automatisierung – auf die vorhandenen Sprachkenntnisse im weiteren Unterricht unterschiedlich zurückgegriffen werden sollte. Nicht von ungefähr verwendet Sophie Moirand, in ihrer für die Didaktik von Französisch als Fremdsprache wichtigen Publikation *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, das Begriffspaar „connaissance et appropriation“¹ für die von ihr vorgeschlagene Definition einer Kommunikationskompetenz.

1 Sophie Moirand,; *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris (Hachette) 1982, S. 20.

- Was das Fachwissen betrifft, lässt sich sagen, dass unsere Lerner ihr wirtschaftliches bzw. kommerzielles Fachwissen im Regelfall aus anderen Unterrichtsgegenständen beziehen, insbesondere aus der Betriebswirtschaftslehre.
- Zu Beginn der Ausbildung in fremdsprachlicher Fachsprache fehlen auf Grund des Alters der Lerner meist praktische Berufserfahrungen oder können vielleicht bestenfalls auf einem Monat Praxis in einem Handels- oder Industriebetrieb beruhen. „Gelebtes“ Know-how im Umgang mit Kunden und Lieferanten darf daher nicht vorausgesetzt werden.

Die drei angeführten Punkte zeigen, dass für die angesprochene Zielgruppe nicht nur das Erlernen einer fremdsprachlichen Fachsprache parallel zum allgemeinen Erwerb dieser Sprache verläuft, sondern dass das Erlernen der Fachsprache darüber hinaus noch zum Erwerb von Know-how im Umgang mit Geschäftspartnern im Allgemeinen und mit solchen aus dem frankophonen Kulturraum im Besonderen dient, z.B. was den Grad des Entgegenkommens dem Gesprächspartner gegenüber, das Agieren in einer Verhandlung, das Einhalten von Formalitäten, das richtige Verhalten am Telefon usw. betrifft.

Schließlich befinden sich unsere Lerner auf Grund ihres Alters und der damit verbundenen fehlenden bzw. sehr geringen Berufspraxis in weitestgehender Unkenntnis ihres eigenen Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen.

Es stellt sich nun die Frage, welche Anforderungen das Unterrichtsmaterial für den fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht erfüllen muss, um den oben beschriebenen Lernern gerecht zu werden.

In ihrem Beitrag *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques*¹ beschäftigt sich Gisèle Kahn mit den Kriterien, auf denen ein Fachsprachenunterricht basieren kann.

- Ein möglicher Ansatz ist das Fachvokabular, wobei freilich die Autoren von Unterrichtsmaterialien auf Schwierigkeiten stoßen, denn die Abgrenzung zwischen Fachtermini und jenen, die keine eindeutige Definition als solche besitzen, bzw. jenen, die nur im Kontext als Fachtermini verwendbar sind, ist schwerlich so zu gestalten, dass sich darauf eine befriedigende, didaktische Aufbereitung aufbauen ließe: „Les mots s'accroissent, au hasard des rencontres, le ‚dictionnaire‘ de chacun s'élabore, mais le domaine d'usage des termes ne se construit pas nécessairement de façon utile dans le même temps.“² Ein Ansatz, der nur umsetzbar scheint, wenn die Lerner die angesprochene theoretische Problematik

1 Gisèle Kahn,: *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques*. In: *Méthodes et méthodologies*, Hrsg. von Jacques Pécheur und Gérard Vigner, Paris (Hachette) 1995, S. 144-152.

2 Kahn, *Différentes approches*, S. 146.

nachvollziehen können, muss in Anbetracht der oben beschriebenen Zielgruppe abgelehnt werden.

- Ein weiterer Ausgangspunkt bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial kann die Überlegung sein, welche Vorgangsweisen in einer gegebenen Fachdisziplin vorherrschen, welche Konzepte zur Erreichung welcher Ziele eingesetzt werden. Zu Recht betont Gisèle Kahn¹ den sehr abstrakten Charakter dieses Ansatzes, der wissenschaftsorientierten Lernern gewiss, dem Großteil vor allem jugendlicher Lerner aber gar nicht entgegenkommt.
- Es wird daher nach anderen Ansatzpunkten gesucht. Jeder Fachbereich wird üblicherweise in genau definierte Gebiete unterteilt, die in der entsprechenden Fachliteratur beschrieben werden. Ein gutes Beispiel dafür ist die Fachsprache des Handels und der Wirtschaft, wo im so genannten Kaufvertrag (alle Etappen eines Geschäftsabschlusses, beginnend mit Anfrage und Angebot bis hin zu Zahlung und Reklamation) oder in der Beschreibung der Aktivitäten eines Betriebs (von der Herstellung eines neuen Produkts bis zur Einstellung neuer Mitarbeiter oder der Aufstockung des Firmenkapitals) eine reiche Palette von Fachbereichen genau definiert sind. Werden Unterrichtsmaterialien auf dieser Grundlage aufgebaut, bestimmt allerdings nicht die zu unterrichtende Sprache sondern der fachspezifische Inhalt deren Aufbau: „Dans ce cas, ce n'est pas la logique de la langue qui l'emporte mais la logique du domaine ou de la branche d'activités.“² Dieser Ansatz, der in erster Analyse durchaus überzeugt, bleibt – wie ich im Weiteren zeigen werde – genau deshalb unbefriedigend, weil nicht die sprachliche, sondern die sachliche Ebene den Aufbau bestimmt.
- Als Ansatzpunkt für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien kann schließlich auch die Beschreibung jener Situationen eines Fachbereichs herangezogen werden, in denen die jeweils spezifische Fachsprache zum Einsatz kommt. Dies schließt sowohl die sprachlichen Äußerungen ein als auch die Materialien, mit denen gearbeitet wird. Eine solche Beschreibung dient dazu, den teilweise oder ganz fachsprachlichen Diskurs in seinem Funktionieren zu erschließen, um die so gewonnenen Erkenntnisse didaktisch nützen zu können. Durch die Wahl des situativen Rahmens als Ausgangspunkt betont dieser Ansatz den diskursiven Charakter der Fachsprache. Warum dieser Ansatzpunkt am besten dem von mir oben beschriebenen Lernerprofil entspricht, werde ich im letzten Teil dieses Artikels zeigen.

Die eben erwähnten Ansätze können nicht didaktisch umgesetzt werden, ohne einen entscheidenden Aspekt mit einzubeziehen: die Bedarfsanalyse. 1976 erschien in

1 Kahn, *Différentes approches*, S. 149.

2 Kahn, *Différentes approches*, S. 147.

Straßburg im Auftrag des Europarates *Un niveau-seuil*¹. Das erste Vorwort von John L. M. Trim ist den Lernern gewidmet, für die *Un niveau-seuil* bestimmt ist: „Concentrant notre attention sur l'apprenant lui-même, nous posons la question de savoir comment et à quelles fins il aura besoin d'utiliser la langue qu'il apprend.“ Und weiters: „Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, [...]“.²

Im Beiheft zu *Un niveau-seuil* findet man eine Übersicht über die verschiedenen Lernergruppen in einem Europa der sich einander annähernden Staaten: Es wird unterschieden zwischen „touristes/voyageurs“, „travailleurs migrant et familles“, „spécialistes, professionnels, dans leur pays“, „adolescents en système scolaire“ und „grands adolescents, jeunes adultes“³. Wenn es weiter nicht erstaunt, dass damals wie heute der jugendliche Lerner die größte Aufmerksamkeit erfährt, so war der Hinweis auf Lernergruppen wie jene der „spécialistes, professionnels, dans leur pays“ ein entscheidender Denkanstoß in eine ganz präzise Richtung. Es ist seither beinahe undenkbar, Lehrmaterialien zu erstellen, ohne sich zu fragen, was die jeweilige Zielgruppe lernen will, soll oder muss. Wer im eigenen Land, in beschränktem Ausmaß in einer fremden Sprache arbeitet, kann – wenn es nur um den beruflichen Einsatz der Sprache geht – ein weites Spektrum dieser Sprache einfach auslassen, ein anderes aber muss er oder sie besser als andere Lerner beherrschen, um aus den erworbenen Kenntnissen den erwarteten Nutzen zu ziehen; mit anderen Worten brauchen solche Lerner sich nicht damit zu beschäftigen, wie man im Land der Zielsprache eine Wohnung mietet, hingegen sollten sie intensiv auf telefonische und briefliche Kontakte vorbereitet werden.

Im zweiten von J. A. van Ek verfassten Vorwort wird der theoretische Rahmen von *Un niveau-seuil* weiter erläutert: „[...] trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être: 1. axés sur les besoins; 2. centrés sur l'apprenant; 3. fonctionnels.“⁴ Dies leitet zur Frage der Einbeziehung der Grammatik über, die „une grammaire de communication plutôt qu'une grammaire linguistique“ sein soll: „Cette grammaire représente une tentative pour donner sa juste place au principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de langue.“⁵ Es muss nicht weiter erwähnt werden, dass – zumindest im Bereich von Französisch als Fremdsprache – die Publikation von *Un niveau-seuil* entscheidend die Entwicklung der Didaktik beeinflusst hat.

1 Daniel Coste, Janine Courtilion, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar, Eliane Papo, Eddy Roulet: *Un niveau-seuil, systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg 1976.

2 *Un niveau-seuil*, S. iii.

3 Eddy Roulet: *Un niveau-seuil, Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg 1977.

4 *Un niveau-seuil*, S. v.

5 *Un niveau-seuil*, S. v.

Die Lektüre von *Un niveau-seuil* muss AutorInnen von Unterrichtsmaterialien folglich sowohl zu einer kritischen Betrachtung der zu vermittelnden Inhalte als auch zu einer Reflexion über den Stellenwert der Grammatik veranlassen. Ergänzend dazu ist – eben in Hinblick auf die Erstellung von Lehrmaterialien – auch der oben bereits angesprochene Begriff der Minimalkompetenz einige Überlegungen wert: „[...] une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle, c’est-à-dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire.“¹ Eben diese Minimalkompetenz kann von informierten Lernern ausdrücklich gefordert werden, wie die Autoren einer Umfrage im Rahmen eines COMETT-Projekts herausgefunden haben: „Folgende Gegebenheiten muss man sich vor Augen halten: Angestellte in führenden Positionen benötigen zwar mehr als eine Fremdsprache, jedoch ist es gerade diese Gruppe, die privat nur wenig Zeit für den Erwerb oder zum Vertiefen einer Fremdsprache aufwenden kann. Fremdsprachen werden oft nur eine gewisse Zeit benötigt, zudem ist die Fremdsprache nicht das wichtigste Arbeitsinstrument. Das heißt, dass technisches oder kaufmännisches Wissen vorrangig ist, und dass man es sich daher überlegt, wie viel Zeit man zum Erlernen einer Fremdsprache investieren will [...]“²

Bedarfserhebung also auf allen Ebenen: auf der Ebene der Inhalte und der Lexik, auf jener der Grammatik und letztlich auf jener der erforderlichen Vollständigkeit der Sprachausbildung.

An erster Stelle steht gewiss die Analyse der Inhalte und der Lexik, aus welcher sich die beiden weiteren genannten Analysen (Grammatik und Umfang der Fremdsprachenkompetenz) unmittelbar ergeben. Dabei zeigt sich sofort, dass die Bedarfserhebung nicht dieselbe sein kann für alle Lerner: es gibt solche, denen Konfektionsware verpasst werden muss, für andere kann maßgeschneidert werden. Man braucht, anders gesagt, eine direkte und eine indirekte Bedarfserhebung.

Eine direkte Erhebung kann für Lerner durchgeführt werden, die sich in einem ganz bestimmten beruflichen Umfeld befinden, innerhalb dessen sie eine Fremdsprache einsetzen müssen. Die im Rahmen des genannten COMETT-Projekts durchgeführte direkte Bedarfsanalyse, die die Grundlagen zu einer innerbetrieblichen Schulung bildete, wurde von den beiden Autoren so beschrieben: „Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bildet die Präzisierung der Ansprüche von Beschäftigten in Wirtschaftsbetrieben an eine für ihre speziellen Bedürfnisse konzipierte Fremdsprachenvermittlung. Dabei gilt es zunächst, den konkreten Bedarf anhand der fremdsprachlichen Praxis genau zu bestimmen, um dann in einem zweiten Schritt daraus didaktische Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht ableiten zu können.“³

1 *Un niveau-seuil*, S. 2.

2 Anke Gladischefski und Richard Zaiser: Interpretation einer Umfrage zur Arbeit in und mit Fremdsprachen in High-Tech-Betrieben in Frankreich und Österreich. In: Fachsprachenunterricht und betriebliche Praxis, Hrsg. von Alfred und Christine Noe, Frankfurt am Main (Lang) 1995, S. 106.

3 Gladischefski und Zaiser, Interpretation, S. 75.

Die indirekte Bedarfserhebung basiert im Gegensatz dazu auf dem Sachwissen des Fachbereiches und auf den Erkenntnissen, die aus direkten Bedarfserhebungen gewonnen wurden. Sie stellt die Grundlage von Lernprogrammen dar, die für fachlich uninformierte oder wenig informierte Lerner bestimmt sind. Da diese ihre eigenen Bedürfnisse nicht kennen können, muss ein wahrscheinlicher Bedarf erhoben und analysiert werden. Auf eben dieser indirekten Bedarfserhebung beruhen alle von mir oben beschriebenen Ansätze für den fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht.

Das Konzept der Bedarfserhebung fordert Kritik heraus: Es ist leicht verständlich, dass jede noch so genau durchgeführte Analyse dieser Art unvollständig bleiben muss. In der Tat nehmen die AutorInnen von *Un niveau-seuil* die zu erwartende Kritik in ihrer „Présentation générale“ vorweg: „[...] les auteurs de cette étude ont fait des choix à partir de leur intuition, de leur expérience et d'un minimum de concentration; pour valide qu'elle puisse être, une telle procédure conserve bien évidemment un caractère arbitraire et les résultats qu'elle permet d'obtenir sont éminemment révisables.“¹

In seinem Beitrag *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers?* erstellt Denis Lehmann eine lange Kritikliste seitens zweier so angesehener Spezialisten wie René Richterich und Louis Porcher. Ein Beispiel zu Letzterem: „Les attentes, les demandes, les vœux, les souhaits, les exigences, les motivations, les buts, les besoins sont allégrement confondus [...]“²

Ausgehend von der von ihm zitierten Kritik formuliert Denis Lehmann nun einen weiteren Bedarf, in den die bestehenden Bedarfsanalysen integriert werden können: „Il s'agit donc principalement de mettre en oeuvre une véritable ‚centration sur l'apprentissage‘ en donnant corps à la notion, souvent assez floue encore, de besoins d'apprentissage. Ceci implique d'abord la prise en compte des particularismes de la situation d'apprentissage ainsi que de ceux des apprenants, qu'il s'agisse aussi bien de leurs spécificités socioculturelles que de leurs habitudes d'apprentissage et de leurs représentations linguistiques.“³ Damit müssen wohl alle Autoren von Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsprogrammen einverstanden sein. Im Übrigen schließt Lehmann seine Überlegungen damit, die Bedeutung der Bedarfsanalysen hervorzuheben: „Mais au total, et quelle que soit la nature technique des solutions ou aménagements adoptés, personne dans le domaine des publics spécifiques ne conteste sérieusement le rôle déterminant joué par l'existence de besoins particuliers. La seule question véritablement intéressante – et plus encore aujourd'hui si l'on s'attache particulièrement aux besoins d'apprentissage – demeure de savoir en quoi les enseignements spécifiques se différencient des autres sous l'angle des besoins.“⁴

¹ Un niveau-seuil, S. 1-2.

² Denis Lehmann: *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers?*, in: *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Hrsg. von Jean-Claude Beacco und Denis Lehmann, Paris (EDICEF) 1990, S. 84.

³ Lehmann, *Avons-nous*, S. 86.

⁴ Lehmann, *Avons-nous*, S. 87.

Bedarfserhebung also für jeden Fremdsprachenunterricht? Eine interessante Frage, die ich mit ja beantworten würde, die aber nicht Gegenstand dieses Beitrags ist.

Aus den oben angestellten Überlegungen ergibt sich, dass inhaltliche Selbstbestimmung, wie sie bei berufstätigen Lernern bzw. innerbetrieblichen Schulungen möglich und daher gängige Praxis ist, nicht immer zum Tragen kommen kann. Den fachlich informierten, erwachsenen Lernern steht die eingangs beschriebene Zielgruppe meiner eigenen Tätigkeit als Autorin von Unterrichtsmaterialien entgegen.

Am Ende meiner Überlegungen zum Fachsprachenunterricht steht daher die Feststellung, dass „meine“ Zielgruppe nicht Maßkleidung, sondern Konfektionsware braucht. Letztere ist nicht nur billiger, im gegebenen Fall ist sie auch besser. Die Ausbildung von jugendlichen SchülerInnen bereitet diese immer auf eine zukünftige Berufstätigkeit vor, die nur in groben Umrissen bekannt sein kann, in Konfektionsgrößen also, nicht in genauen Zentimetermaßen.

Die von mir gemeinsam mit zwei Autorinnen hergestellten Unterrichtsmaterialien¹, im Laufe deren Konzeption die hier vorgestellten Überlegungen angestellt wurden, sind für die Unterweisung österreichischer SchülerInnen in berufsbildenden höheren Schulen in den Fachsprachen der Wirtschaft, des Handels und des Tourismus bestimmt.

Wir beziehen daher einerseits unsere Inhalte aus den einschlägigen Fachbüchern der Betriebswirtschaftslehre, die die Tätigkeiten dieser Bereiche beschreiben. Andererseits hat die praktische Unterrichtsarbeit mit so manchem existierendem Lehrwerk (besonders mit Lehrbüchern der Handelskorrespondenz) gezeigt, dass der aus der Betriebswirtschaftslehre übernommene Aufbau im Sprachunterricht zu einer Abfolge von Lektionen führt, die von höchst unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sind. Um ein Beispiel zu geben, komme ich noch einmal auf den bereits erwähnten Kaufvertrag zurück. In der Chronologie eben dieses Kaufvertrags steht etwa ein werbendes Angebot ziemlich am Anfang, da es dazu dient, den potenziellen Käufer zum Erteilen eines Auftrags zu veranlassen. Sprachlich gesehen ist das werbende Angebot eine komplexe Textsorte, sei es als Brief, sei es als Gespräch zwischen Käufer und Verkäufer.

Da jedoch – wie bereits gezeigt – unsere Zielgruppe aus Lernern besteht, deren allgemeinsprachliche Ausbildung noch nicht abgeschlossen ist, wenn die fachsprachliche Ausbildung einsetzt, ist das Festhalten an einem solchen außersprachlichen Aufbau nicht wünschenswert, denn zwangsläufig werden schwierige Teile des

1 Getraut Schulz und Christine Noe: Französisch im Beruf, Audiokassettenreihe mit Begleitmaterial des Medienservice des BM:WK, 1994 – 2001.

Zu den 22 bereits erschienenen Titeln zählen z.B.: Unternehmenspräsentationen, Verkaufsgespräche, Abänderungen von Bestellungen, Reklamationen, Stornieren und Rechnungsfehler berichtigen, Im Reisebüro, Kongresstourismus, Vorstellungsgespräche.

Donata Giovannella-Grassi und Christine Noe: Italienisch im Gespräch, Audiokassettenreihe mit Begleitmaterial des Medienservice des BM:WK, 1997 - 2001.

Zu den 9 bereits erschienenen Titeln zählen z.B.: Reservieren und Bestellen, Reklamieren, Am Telefon, Einen Freund oder Gast empfangen und betreuen.

Ausbildungsprogramms zu früh unterrichtet und erweisen sich daher als sprachlich nicht wirklich bewältigbar.

Unter Beibehaltung der Inhalte trennen wir uns daher von dem durch die Fachdisziplin vorgegebenen Aufbau. Wir teilen vielmehr den Sachinhalt in Kommunikationssituationen und bearbeiten diese einzeln. Sich nach einem Preis zu erkundigen oder um die Übersendung von Warenmustern zu ersuchen, ist sprachlich einfach, für ein Produkt zu werben oder den Hergang eines Schadensfalles darzustellen, erfordert hingegen wesentlich komplexere sprachliche Kompetenzen.

Erstellt man nun nach den von uns gewählten Kriterien ein Programm für den Fachsprachenunterricht, d.h. stellt man im Vorfeld der Programmentwicklung die Frage nach der Erreichbarkeit eines gesteckten Lehrziels zu einem bestimmten Zeitpunkt, geschieht dies unter Einbindung einer sprachlichen Progression: Leichtes zuerst, Schwierigeres später. Auf diese Weise kann einerseits der gesamte fachliche Stoff unterrichtet werden, andererseits bildet die zu erlernende Fachsprache eine didaktische Einheit mit der parallel dazu zu erlernenden Allgemeinsprache. Die beiden Stränge des Sprachunterrichts können einander somit ergänzen.

Im Laufe der Transformation der fachspezifischen Inhalte in eine Reihe von Kommunikationssituationen wurde noch ein weiteres Auswahlkriterium angewendet, jenes der Wahrscheinlichkeit und der Häufigkeit der verschiedenen Kommunikationssituationen im beruflichen Umfeld der Lerner, für die die Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. Die überwiegende Mehrzahl der Betriebe etwa ist z.B. im eigenen Land versichert, daher kann das in der Betriebswirtschaftslehre wichtige Kapitel der Versicherung in einer funktionalen Sicht des Fremdsprachenunterrichts entfallen.

Ferner ist es notwendig, die Rolle der Lerner innerhalb jeder Kommunikationssituation klar zu definieren, was z.B. heißt, dass manche Äußerungen in erster Linie verstanden werden müssen, etwa jene des Personalchefs im Laufe eines Vorstellungsgesprächs. Ein aktives Training erfordert hingegen für dieselbe Situation alle Äußerungen des Bewerbers oder der Bewerberin (für die das Unterrichtsmaterial ja bestimmt ist), im Speziellen das entsprechende Sprachregister und die Höflichkeit, die erforderlich sind, um im Vorstellungsgespräch gut abzuschneiden. In unseren Unterrichtsmaterialien gibt es daher neben Übungen mit dem Titel: „*Was Sie verstehen sollten*“ solche mit der Bezeichnung „*Was Sie selbst sprechen müssen*“.

In ihrem bereits zitierten Artikel fasst Gisèle Kahn die Zielsetzung der fremdsprachlichen Fachsprachenausbildung so zusammen: „Par principe constitutif, les formations sur objectifs spécifiques ont pour vocation d’être le plus ‚fonctionnelles‘ possible, c’est-à-dire d’être ajustées au mieux aux ambitions visées. (...) Pour des raisons d’efficacité, la construction des programmes passe toujours par une phase d’analyse des moyens et des contraintes: la ‚fonctionnalité‘ est aussi synonyme de réalisme.“¹ Diesem Schlusswort ist eigentlich nichts hinzuzufügen.

1 Kahn, *Différentes approches*, S. 144.

Zwei Lehrerfortbildungsprojekte zu Spanisch als Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache¹

Fernando Trujillo Sáez, Spain

Es gibt zumindest zwei logische Voraussetzungen für die verbesserte Verknüpfung von Theorie und Praxis, nämlich einerseits fundiertes theoretisches Wissen und andererseits ein klares Verständnis für die praktischen Bedürfnisse der Beteiligten in einer konkreten Situation. Der Verknüpfungsprozess selbst könnte demnach als die durch die Unterrichtspraxis hergestellte Verbindung zwischen den Bedürfnissen, die sich aus innovativen theoretischen Ansätzen ergeben, definiert werden.

Zur Unterstützung des Prozesses wurden zwei Lehrerfortbildungsprojekte initiiert. Beim ersten geht es um den Unterricht von Spanisch als Zweitsprache in Ceuta in Spanien in einem zweisprachigen Umfeld, beim zweiten um Englisch als Fremdsprache und das Konzept des ‚best practice‘. Beide Projekte sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

In den letzten Jahren war ein wachsendes Interesse an Spanisch als Fremdsprache zu verzeichnen, sowohl was die Zahl der Lernenden betrifft wie auch das Umfeld, in dem SpaF weltweit unterrichtet wird. Dieser Erfolg ist nicht zuletzt auf die Expansion des Instituto Cervantes, der für die Verbreitung von Spanisch als Fremdsprache zuständigen Institution, zurückzuführen.

Ein besonders wichtiger, wenn auch weniger bekannter Kontext ist der Unterricht von Spanisch als Zweitsprache. Immigration und die sich daraus ergebende Forderung nach der Integration von Kindern mit nicht spanischer Muttersprache in den Unterricht erfordert Anpassungen, Änderungen und Verbesserungen, nicht nur in der LehrerInnenausbildung, sondern im gesamten Bildungswesen.

Das hier beschriebene Lehrerfortbildungsprojekt ist ein Versuch, auf diese Bedürfnisse in der LehrerInnenausbildung einzugehen. Es wurde für die Lehrendenausbildung konzipiert und verfolgte eine zweifache Zielsetzung: Erstens sollten die notwendigen fachdidaktischen Inhalte für den Spanisch-als-Zweitsprache-Unterricht erarbeitet werden und zweitens sollte den Lehrenden durch ein Aktionsforschungsprojekt bewusst gemacht werden, dass sie für ihre Weiterbildung und Professionalisierung selbst verantwortlich sind.

1 Zur theoretischen Basis s. F. Trujillo Sáez, „Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education“, auf der Homepage des EFSZ: www.ecml.at

Den Lehrenden wird daher nicht nur eine Reihe von auf ihre Bedürfnisse und die jeweilige Unterrichtssituation zugeschnittenen Ideen präsentiert, sondern von ihnen wird auch verlangt, dass sie ihr eigenes Unterrichtsumfeld beschreiben und danach im Rahmen eines Handlungsforschungsprojekts untersuchen, ob sich die Vorstellungen und Ideen, die sie im Verlauf der Weiterbildung kennen lernten, auch in der praktischen Umsetzung als durchführbar erweisen.

Das Projekt besteht daher aus drei Abschnitten: Im ersten Abschnitt, der zwei Monate mit ca. 30 Arbeitsstunden dauert, liegt der Forschungsschwerpunkt auf der bilingualen Situation von Ceuta¹ und möglichen Auswirkungen auf den Unterricht. Es wird der Unterrichtskontext beschrieben wie auch die Unterrichtspraktiken der am Projekt beteiligten Lehrenden. Dazu wird ein von David Newby und Isabel Landsiedler entwickelter Fragebogen verwendet, der für unsere Zwecke leicht modifiziert wurde (s. Anhang I).

Im zweiten Abschnitt findet ein 30-stündiges Seminar zum Thema „Fachdidaktische Modelle für Spanisch als Zweitsprache“ statt. Dieses Seminar verfolgt mehrere Zielsetzungen: Erstens soll auf Methoden zur Vermittlung von Spanisch als Zweitsprache im Kindergarten und in der Volksschule eingegangen werden, zweitens auf die wichtigsten Forschungsergebnisse im Bereich Zweitspracherwerb, vor allem in Bezug auf den Zweitsprachenunterricht im schulischen Kontext, drittens soll interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel im Zweitsprachenunterricht definiert und zugleich sollen den Lehrenden entsprechende Methoden vorgestellt werden, die den Erwerb von interkultureller Kompetenz fördern, viertens sollen die Lehrenden den Stellenwert von Grammatik im Zweitsprachenunterricht überdenken und schließlich soll die Entwicklung der TeilnehmerInnen zu kooperativen und zugleich auch autonomen Lehrenden gefördert werden. Im Rahmen des Seminars werden Vortragende von der Universität Granada bzw. dem Instituto Cervantes jeweils einen der folgenden Spezialbereiche vorstellen: Zweitspracherwerb, der aufgabenorientierte Ansatz, der inhaltsorientierte Ansatz, interkulturelle Kompetenz und Sprachbewusstsein.

In der dritten Phase des Projekts werden Aufgabenstellungen erarbeitet und ein Aktionsforschungsprozess eingeleitet, wobei das Ziel ist, aufbauend auf die in der zweiten Phase ausgearbeiteten Aufgaben eine Prozess-Produkt-Untersuchung durchzuführen. Dabei kommen eine Reihe von verschiedenen Methoden zum Einsatz, wie Vor- und Nachtests, Fragebogenerhebungen unter den Lehrenden und den Studierenden, Aufgabenanalysen (Ziel der Aufgabe, Art des Inputs, Art des Outputs, Rollen, Aktivitäten), Unterrichtsbeobachtung (durch Studierende an der Pädagogischen Fakultät von Ceuta, Universität Granada) und das Verfassen von Tagebüchern durch die Lehrenden. Diese Informationen sollen die Lehrenden bei der Bewertung ihrer

1 Für eine detaillierte Beschreibung der Situation in Ceuta s. Herrera, Francisco, Fernando Trujillo, Santiago Ramírez und Inmaculada Ramírez, 2002. “La integración del alumnado musulmán de Ceuta en Educación Infantil”, In Daniel Madrid et al., *European Models of Children Integration*, Granada: Grupo Editorial Universitario, S. 59-92.

eigenen Unterrichtspraktiken unterstützen, wodurch der Kreis Theorie-Praxis und Praxis-Theorie sich schließt.

Das zweite Projekt heißt „Kommunikation in Aktion“ und beschäftigt sich mit gängigen Unterrichtsmodellen für Englisch als Fremdsprache. Der Hintergrund für dieses Projekt ist die weit verbreitete Meinung, beim EaF-Unterricht bestehe zwischen Theorie und Praxis noch eine ziemliche Kluft und innovative Methoden fänden selten Eingang in die schulische Unterrichtspraxis.

Diese Darstellungsweise entspricht jedoch nicht der Realität. Jeder, der die Möglichkeit hat, an die Schulen zu gehen und mit den Lehrenden zu sprechen, wird sich überzeugen können, dass der kommunikative Ansatz Herzstück der schulischen Unterrichtspraxis ist und dass trotz vielfacher Schwierigkeiten die Lehrenden ihre SchülerInnen Tag für Tag mit unterschiedlichsten kommunikativen Aktivitäten und Aufgaben konfrontieren, um so durch authentische Kommunikationsanlässe das Sprachenlernen effizienter zu gestalten.

Angesichts dieser Situation ist es das Ziel dieses Projekts, eine Übersicht über all diese kommunikativ-orientierten Aktivitäten zu erarbeiten, die im Bereich EaF als modellhaft und ‚good practice‘ gelten können. Diese Aufstellung soll auch Details zur Konzeption, Planung, Durchführung und Bewertung der einzelnen Aktivitäten beinhalten.

Das ‚good practice‘-Konzept kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Erstens wird hier versucht, durch einen bewussten Reflexions- und Handlungsprozess die Qualität der Lehre zu verbessern, und zwar unter Bezugnahme auf jene Prinzipien, die sich in der Zweitsprachenerwerbsforschung als zielführend erwiesen haben. Das Konzept des ‚good practice‘ knüpft somit auch an die von der *Subdirección General de Formación del Profesorado* formulierten Zielsetzungen an, die durch die Förderung geeigneter didaktischer Methoden eine Verbesserung der Unterrichtspraxis anstreben¹.

Zweitens werden die Lehrenden durch dieses Projekt zusätzlich motiviert, da sie die Ergebnisse ihrer täglichen Bemühungen im Unterricht auch in der Lehreraus- und weiterbildung umgesetzt sehen. Schließlich erhoffen wir uns vom Projekt eine Verbesserung der überwiegend negativen und pessimistischen Beurteilung des Unterrichtsgeschehens an sich und der im Unterricht ablaufenden Prozesse.

Während des Projekts werden wir daher die Konzeption kreativer kommunikativer Aktivitäten fördern, wobei das aufgabenorientierte Lernen, erfahrungsorientierte Lernen und kooperative Lernen die theoretische Grundlage bilden. Aufgrund der Komplexität mancher Aktivitäten (Theateraufführungen, Exkursionen etc.) wird Teamarbeit eine wesentliche Rolle spielen, insbesondere auch die Zusammenarbeit mit den Studierenden der pädagogischen Fakultät von Ceuta. Schließlich dient dieses

1 *Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado 2000-2001*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección Provincial de Ceuta, S. 27.

Projekt auch der eigenen Weiterbildung, wobei das Ziel ist, eine Sammlung aller Aktivitäten für den Einsatz in der Lehrerbildung auf CD-Rom zu erstellen.

Das Projekt umfasst fünf Phasen. Während der ersten Phase werden die Kriterien für die Konzeption der Aktivitäten festgelegt (aufgabenorientierte, konzeptorientierte Aktivitäten mit Schwerpunkt auf der Entwicklung von interkultureller Kompetenz). In der zweiten Phase werden die Lehrenden die von ihnen durchgeführten Aktivitäten dokumentieren und einen Arbeitsplan mit folgender Information erstellen: Motivationsgrund für die Aktivität, Ziele, Vorgangsweise, erwartetes Resultat, Zeitplan und Bedürfnisse. In der dritten Phase wird die Aktivität ausformuliert, umgesetzt und bewertet; in dieser Phase werden auch verschiedenste Zusatzinformationen gesammelt, wie Tagebucheinträge, Berichte und audiovisuelles Material (Photos, Videoaufnahmen etc.).

Die sehr wichtige vierte Phase besteht aus der Vorstellung der Berichte durch jede/n der teilnehmenden LehrerInnen in der Gruppe, mit anschließender Diskussion und Gedankenaustausch und eventueller Planung weiterer Projekte. Für die fünfte Phase ist letztlich die Herausgabe der oben genannten CD-Rom geplant.

Die hier vorgestellten zwei Projekte versuchen, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Wesentliche Faktoren sind gegenseitiges Vertrauen unter den Lehrenden, ihr Expertenwissen, Kooperation, ein Kreislauf von Reflexion und Handeln, die kontinuierliche Entwicklung von Fertigkeiten und lebensbegleitende Weiterbildung. Beide Projekte gehen davon aus, dass Aktionsforschung sinnvoll ist, dass die Kooperation zwischen LehrerInnen an den Schulen und Studierenden der pädagogischen Fakultät wertvolle Erfahrungen bringt und dass ‚Theorie‘ einen wesentlichen Beitrag leisten kann, da sie auf tatsächliche Bedürfnisse reagiert und sich auf die praktische Unterrichtstätigkeit positiv auswirkt.

CUESTIONARIO

Este cuestionario pretende ayudarnos a analizar nuestra situación. Por favor, de tu sinceridad depende la validez de los resultados. Gracias por tu cooperación.

Detalles Personales					
Nombre					
Edad					
Centro					
Especialidad					
Nivel					
Idiomas que conoce y nivel (5 = lengua materna, 1 = comunicación básica; 0 = desconocido)	Castellano	Árabe	Inglés	Francés	Otro:

Características de tus alumnos/as					
Edad					
Idioma materno (en porcentaje aprox.)	Castellano	Árabe		Otro	
Nivel socio-económico de los padres	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo

1. ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en clase?

Tipo de actividad	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Muy a menudo
Explicaciones gramaticales	<input type="checkbox"/>				
Ejercicios gramaticales	<input type="checkbox"/>				
Explicaciones léxicas	<input type="checkbox"/>				
Ejercicios de vocabulario	<input type="checkbox"/>				
Dictados	<input type="checkbox"/>				
Traducciones L2-L1	<input type="checkbox"/>				

Representar un diálogo	<input type="checkbox"/>				
Juegos lingüísticos	<input type="checkbox"/>				
Discusiones en clase	<input type="checkbox"/>				
Escribir una redacción	<input type="checkbox"/>				
Escribir un resumen	<input type="checkbox"/>				
Escribir una carta	<input type="checkbox"/>				
Escribir un diálogo	<input type="checkbox"/>				
Escritura creativa (poemas,etc.)	<input type="checkbox"/>				
Escuchar una cinta o un CD	<input type="checkbox"/>				
Ver un vídeo	<input type="checkbox"/>				
Ver u oír noticias	<input type="checkbox"/>				
Lectura en voz alta	<input type="checkbox"/>				
Preguntas de comprensión textual	<input type="checkbox"/>				
Leer cuentos y poemas	<input type="checkbox"/>				
Leer periódicos y revistas	<input type="checkbox"/>				
Canciones	<input type="checkbox"/>				
Presentaciones orales de proyectos	<input type="checkbox"/>				
Otra:	<input type="checkbox"/>				
Otra:	<input type="checkbox"/>				
Otra:	<input type="checkbox"/>				

2. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes recursos?

Recursos	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Muy a menudo
Libro de texto	<input type="checkbox"/>				
Fichas personales	<input type="checkbox"/>				
Ordenador	<input type="checkbox"/>				
Revistas y periódicos	<input type="checkbox"/>				
Radio	<input type="checkbox"/>				
Video	<input type="checkbox"/>				
Cassettes/CDs	<input type="checkbox"/>				
Materiales auténticos	<input type="checkbox"/>				

3. ¿Crees que las siguientes teorías y conceptos influyen en tu forma de enseñar? Evalúa también tu grado de familiaridad con estas teorías (1=muy poco conocida, 5=muy conocida).

Teoría	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Familiaridad
Enfoque comunicativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aprendizaje cooperativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Enseñanza por ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Enseñanza por proyectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Enseñanza centrada en el alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Suggestopedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aprendizaje Experiencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El lenguaje a través del currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Autonomía del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Adquisición natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Competencia Intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Considerando tu formación inicial, ¿cómo de útil la consideras para tu labor como profesor/a? Describe algunos de los aspectos positivos y negativos.

- muy poco útil
 poco útil
 suficientemente útil
 bastante útil
 muy útil

Positivos	Negativos

5. ¿Crees que estás informado/a acerca de los diferentes métodos para enseñar una segunda lengua?

	Muy bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy alto
Nivel de información	<input type="checkbox"/>				

6. ¿Cómo te mantienes informado/a acerca de las innovaciones en enseñanza de la lengua?

Fuente de información	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Muy a menudo
Cursos de formación CPR	<input type="checkbox"/>				
Charlas con los/as colegas	<input type="checkbox"/>				
Cursos en otras instituciones	<input type="checkbox"/>				
Libros y periódicos	<input type="checkbox"/>				
Otros:	<input type="checkbox"/>				
Otros:	<input type="checkbox"/>				

7. ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que encuentras más frecuentemente en tus alumnos/as?

Dificultades de aprendizaje	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Muy a menudo
Falta de motivación	<input type="checkbox"/>				
Falta de disciplina de trabajo	<input type="checkbox"/>				
Falta de autonomía en el trabajo	<input type="checkbox"/>				
Falta de organización en las tareas	<input type="checkbox"/>				
Falta de comprensión lectora	<input type="checkbox"/>				
Conductas agresivas	<input type="checkbox"/>				
Interferencias lingüísticas	<input type="checkbox"/>				

Falta de colaboración familiar	<input type="checkbox"/>				
Otra:	<input type="checkbox"/>				
Otra:	<input type="checkbox"/>				
Otra:	<input type="checkbox"/>				

8. ¿Cuál es la actitud media de tus alumnos/as hacia

Objetos actitudinales	Muy buena	Buena	Indiferente	Mala	Muy mala
La escuela?	<input type="checkbox"/>				
El aprendizaje en general?	<input type="checkbox"/>				
El aprendizaje del castellano? (sólo para hablantes de otras lenguas)	<input type="checkbox"/>				
El aprendizaje del árabe? (sólo para hablantes de otras lenguas)	<input type="checkbox"/>				
El conocimiento de culturas diferentes a la propia?	<input type="checkbox"/>				

Gracias por tu cooperación

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINALI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco – Van Diermen

Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex
Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Kontext verschiedener Lernkulturen und Sprachen

David Newby

In den letzten Jahren wurde von Methodologen und angewandten Sprachwissenschaftlern eine Vielfalt von Methoden und Ansätzen zum Unterricht und Erwerb von Sprache vorgestellt.

Diese Methoden leiten sich von verschiedenen Sichtweisen der Natur der Sprache und den sich daraus ergebenden Beschreibungsmodellen ab; aus Theorien des Zweitspracherwerbs und dessen Analyse sowie aus Auffassungen darüber, wie Lehrende den Lernprozess z.B. durch Methodik erleichtern können.

Man könnte argumentieren, dass viele LehrerInnen eine Hassliebe zur Theorie entwickelt haben.

Einerseits haben unterschiedliche Theorieansätze den Unterricht in den letzten Jahren europaweit nachhaltig und sehr positiv beeinflusst, andererseits scheinen Lehrende von der Unmenge an Theorie, mit der sie heutzutage konfrontiert sind, oft abgeschreckt zu sein.

Das Gesamtziel des Projekts war, die Schnittstelle zwischen verschiedenen theoretischen Methoden und tatsächlicher Unterrichtspraxis zu erkunden und zu überlegen, welche Maßnahmen getroffen werden könnten, um die gegenseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis im Fremdsprachenbereich zu optimieren.

Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Österreichisches Unterrichtsministerium) durchgeführt.



Der Europarat mit seinen 46 Mitgliedstaaten erfasst heute fast den gesamten europäischen Kontinent. Er verfolgt das Ziel, gemeinsame demokratische und juristische Prinzipien auf der Grundlage der europäischen Menschenrechtskonvention und anderer grundlegender Texte über den Schutz der Rechte des Individuums zu entwickeln. Mit seiner Gründung im Jahre 1949, nicht lange nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, ist der Europarat zu einem Symbol für die Aussöhnung zwischen den Völkern geworden.