Theorie und Praxis der Sprachvermittlung

Der kommunikative Ansatz in der englischen Fremdsprachenunterweisung

Forschungsbericht 47



Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Maria Dachsberger, Ardith J. Meier M A, Mag Franz Schimek,
Mag Christiane Schmutzer, Mag Barbara Seidlhofer M A,
Mag Dr Otto Weihs

THEORIE UND PRAXIS DER SPRACHVERMITTLUNG

Der kommunikative Ansatz in der englischen Fremdsprachenunterweisung

Projektleiter

Mag Dr Otto Weihs

Wien, im Dezember 1986

ISBN 3-9oo671-o7-9

Medieninhaber und Herausgeber: ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Dr Johann Steinringer), 1o1o Wien, Judenplatz 3-4.
Hersteller: Offset-Schnelldruck, Anton Riegelnik, 1o8o Wien, Piaristengasse 19.

I N H A L T

A) EINLEITUNG 1

I. SCHULE UND FREMDSPRACHEN 1
II. ERFOLGREICHER FREMDSPRACHENUNTERRICHT 2
III. FREMDSPRACHENUNTERRICHT ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS 4

B) DER FORSCHUNGSSTAND 6

I. KOMMUNIKATIONSTHEORIE/-MODELLE 6
1. Kommunikation als Kodieren-Dekodieren 6
1.1. Kommunikations-Modelle 6
1.2. Der Kompetenzbegriff 8
1.2.1. Sprachliche Kompetenz 8
1.2.2. Kommunikative Kompetenz 8
1.2.3. Welcher Kompetenzbegriff für den FSU 11
2. Kommunikation als sprachliches Handeln 12
2.1. Ethnographie des Sprechens 12
2.2. Ethnomethodologie 13
2.3. Soziolinguistik 14
2.4. Sprechakttheorie 14
2.5. Ein fachdidaktisches Kommunikationsmodell 15

II. SPRACHERWERBSFORSCHUNG 17
1. Wie lernen wir - theoretisch - eine Sprache? 17
2. Der Erstspracherwerb 18
3. Erstspracherwerb = Zweitspracherwerb? 2o
4. Je jünger, desto erfolgreicher? 22
5. Fehler - ein wünschenswertes Lernprodukt? 26

III. (SPRACH)LERNTHEORIEN 29
1. Die behavioristische Psychologie: Sprachlernen als Gewohnheitsbildung 29
2. Gestalt-Psychologie und kognitive Lerntheorie 3o

3. Denken, Sprechen, Handeln als Determinanten des Lernprozesses 31
4. Sprachlernen als komplexer Lernprozeß 31
5. Das Was und Wie des Lernens 32
6. Affektive Faktoren 35

IV. MOTIVATIONSFORSCHUNG: "WARUM EINE FREMDSRPACHE LERNEN?" 36
1. Motive, Motivation und Einstellung 38
1.1. Motive 38
1.2. Allgemeine und spezielle Lernmotivation 39
1.2.1. Motivationsfaktoren 4o
1.2.2. Arten motivationaler Orientierung 41
1.3. Attitüden 42
2. Motivieren 43
2.1. Das Problem der Lernnotwendigkeit 43
2.2. Motivation als fachdidaktisches Allheilmittel? 44

V. LEHRPLÄNE - LERNZIELE 45
1. Lehrplan - Stoffsammlung oder Steuermodell des FSU 45
2. Erwerb von Sprachwissen oder von Sprachfertigkeiten? 47
2.1. Traditionelle Konzepte 47
2.2. Kommunikativ orientierte Konzepte 48
2.3. Affektive und soziale Lernziele des FSU 51
3. Erfolgreicher FSU durch Lehrpläne? 55
3.1. Effektivitätsmerkmale eines Lehr-/Lernzielkatalogs 55
3.2. Lehrplan und Wirklichkeit - der "heimliche Lehrplan" 56
3.2.1. Lernbedingungen 56
3.2.2. Lernumfeld 57
3.2.3. Lernerfolgskontrolle 57

VI. UNTERRICHTSMETHODEN 58
1. Traditionelle Methoden 59
1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode 59
1.2. Die "direkte" Methode 6o
1.3. Die audio-linguale Methode 6o
1.4. Kognitiver Code 61
2. Die Abkehr vom Konzept einer "einzigen" Methode 61
2.1. Community Language Learning 62
2.2. Silent Way 63
2.3. Total Physical Response 64
2.4. Suggestopädie 64
3. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht 65
3.1. Welche Ziele hat der kommunikative Unterricht? 65
3.2. Handelndes Lernen - eine Weiterentwicklung 66
4. Kommunikative Kompetenz: Ein Ziel - viele Wege 67

C) LITERATUR 69

D) ZUSAMMENFASSUNG 83

A) EINLEITUNG

I. SCHULE UND FREMDSPRACHEN

Die Wichtigkeit der Beherrschung einer lebenden Fremdsprache ist seit langem unbestritten. Französisch bzw Englisch sind seit Jahrzehnten fixer Bestandteil des Fächerkanons an österreichischen Schulen. Ihr globaler Bildungsauftrag lautet, den Anforderungen nach der

- Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers,
- Befähigung zum Mitgestalten der Gesellschaft und der
- Vermittlung von (beruflichen) Qualifikationen

gerecht zu werden.

Der Fremdsprachenunterricht (FSU) bietet dabei die Gelegenheit, das Leben der Schüler durch einen neuen Bereich zu erweitern. In einer Zeit der Internationalisierung der Welt in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst macht menschlicher Kontakt nicht vor Sprachgrenzen halt. Der Anspruch einer Internationalität wiederum macht die Kenntnis einer oder mehrerer Fremdsprachen unerläßlich.

Der FSU - vor allem der Englischunterricht - soll es dem Schüler ermöglichen, sich auch außerhalb des eigenen Sprachraums zurechtzufinden. Das Erlernen einer Fremdsprache trägt einerseits dazu bei, daß die Schüler Menschen mit anderen Sprachen und Kulturen aufgeschlossener gegenüberstehen. Sie lernen sie besser zu verstehen und anzuerkennen. FSU trägt somit bei, Vorurteile und Klischees zugunsten einer differenzierten Betrachtungsweise abzubauen. Er macht die Bedingungen der Andersartigkeit einsichtig und leistet dadurch einen Beitrag zum gegenseitigen Verstehen.

Gleichzeitig ist die Beherrschung von Fremdsprachen eine unerläßliche Voraussetzung für eine berufliche Karriere. Nach Aussagen von Vertretern der Handelswirtschaft und des Fremdenverkehrs zu schließen, lassen aber die Fremdsprachenkenntnisse der öster-

reichischen Schulabgänger in der Praxis sehr zu wünschen übrig. "Wenn man Englisch kann, steht einem die ganze Welt offen", weiß die Exportwirtschaft; nur: "Die Österreicher können es nicht."[1)]

Die oft zu undifferenziert in den Raum gestellten Aussagen, daß schulischer Englischunterricht nicht den Erwartungen entspricht, müssen folgendermaßen relativiert werden: Was kann man von den Schülern nach Abschluß einer bestimmten schulischen Laufbahn erwarten? Dabei haben sich die Ziele an dem jeweiligen Lernvermögen der entsprechenden Zielgruppe zu orientieren. Ein gemeinsames Ziel haben jedoch alle Schulabgänger, nämlich Fertigkeiten zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, in der Fremdsprache handlungsfähig zu werden.

II. ERFOLGREICHER FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In jüngster Zeit hat man daher ernsthafte Bemühungen seitens der zuständigen Behörden (BMUKS) unternommen, die zu beschreibenden schulischen Qualifikationen im Bereich der Fremdsprachen am Postulat der Kommunikationsfähigkeit zu orientieren (siehe neue Lehrpläne für Hauptschule, AHS-Unterstufe, Berufsschulen und Entwurf zum Lehrplan der AHS-Oberstufe). Damit soll entsprechend der jeweiligen Lernstufe der Aufbau einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit angestrebt werden, welche die Schüler zu einem situationsgerechten Handeln mit der Fremdsprache aktiver und passiver Art bringen und auf die Bewältigung zukünftiger (realer) Aufgaben vorbereiten soll. Die Mindestvoraussetzung eines erfolgreichen FSU ist die inhaltliche Annäherung an Bildungserwartungen und gesellschaftliche Erfordernisse. Es kommt daher auch nicht von ungefähr, daß sich diese Neuorientierung vorerst in der Erwachsenenbildung (siehe das Projekt "Communication at Work") durchzusetzen begonnen hat.

Erfolgreicher FSU wird heute im allgemeinen an dem Parameter der Erweiterung der allgemein-(fremd)sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und Handlungskompetenz der Lernenden gemessen, die sich

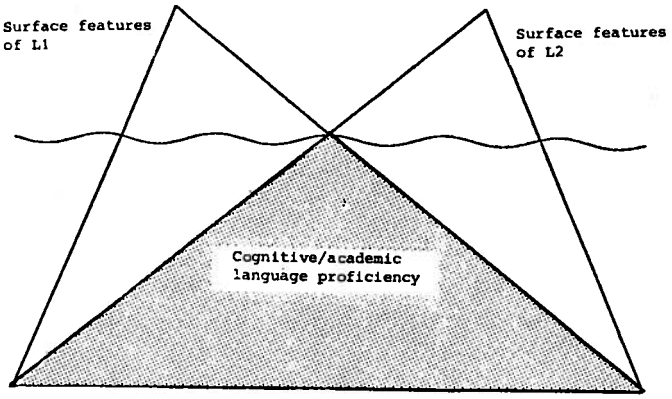
---

1) siehe "Englisch - die Geschäftssprache No 1 - na and?" in: Trend 5/1985.

in einer direkten Anwendbarkeit sprachlichen Wissens (Strukturen, Wortschatz, Regeln etc) ausdrücken. Die Fachdidaktik kennt daher das Konzept des handlungsorientierten, kommunikativen FSU. Dieser Unterricht soll garantieren, daß dem Lernenden die jeweils benötigten Mittel bereitstehen, je nach seiner Situation und seinen Bedürfnissen Mitteilungen mündlicher oder schriftlicher Art nach ihrer Intention zu verstehen und zu produzieren.

Eine Sprachvermittlung mit diesen Ansprüchen beruht auf einer Reihe von Annahmen:

1. Die Fähigkeit des Lernenden/Schülers, in der Fremdsprache zu kommunizieren, wird natürlich von seiner Kenntnis der Strukturen und des Lexikons der Zielsprache abhängen. Die Fähigkeit, diese Strukturen zu erlernen und kommunikationsgerecht zu verwenden, ist jedoch untrennbar verbunden mit dem allgemeinen Sprachwissen, der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, die er bereits aufgrund seiner muttersprachlichen Kompetenz besitzt. Cummins stellt das Vorhandensein von zugrundeliegenden allgemeinen sowie einzelsprachlich spezifischen Elementen mit dem "doppelten Eisberg" dar.[1)]



1) Cummins, J., 198o: "The construct of language proficiency
(Fußnote Fortsetzung siehe nächste Seite)

2. Ein Schüler, der an das Erlernen einer Fremdsprache herangeht, ist im Normalfall bereits ein kompetenter Sprecher seiner Muttersprache. Das heißt, daß er in der Regel seine Muttersprache kennt und sie anwendet, ohne ihr große Aufmerksamkeit widmen zu müssen. Er erfaßt intuitiv die sprachlichen, kognitiven, affektiven und soziokulturellen Bedeutungen, die durch Sprache überhaupt ausgedrückt werden, und kann sie spontan zum Zwecke der Kommunikation mit anderen benützen. Die muttersprachliche Kompetenz ist natürlich von Sprecher zu Sprecher verschieden, das heißt über ein allen gemeinsames "common core" hinaus weist die Sprache eines jeden Individuums spezifische charakteristische Züge auf. Jedenfalls besitzt jeder Sprecher einer Muttersprache ein ganz beachtliches intuitives Wissen und einen großen Reichtum an Fertigkeiten, die ihm potentiell beim Erlernen einer Fremdsprache von Nutzen sein können.

3. Fremdsprachliche Fertigkeiten werden vor allem durch die Verwendung in natürlichen Kommunikationssituationen entwickelt. Sprachliche Ausdrucksmittel werden nicht nur bewußt gelernt ("learning"), sondern auch unbewußt erworben ("acquisition"). Daher kann die Bearbeitung von formalsprachlichen Aspekten zugunsten einer inhaltsorientierten und kommunikationsrelevanten Sprachvermittlung reduziert, aber nicht aufgegeben werden.[1)]

III. FREMDSPRACHENUNTERRICHT ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Ein Konzept modernen FSUs kann in seiner Umsetzung nur als seriös gelten, wenn es imstande ist, Hinweise zur erfolgreichen Sprachvermittlung von Forschungsbereichen zu integrieren, die

---

in bilingual education", in: Alatis, J.E., Hrsg 198o: Current issues in bilingual education. Georgetown University Round Table on languages and linguistics, 198o. Washington, D.C.: Georgetown University Press, S: 81-1o3.

1) Krashen, S.D.; Terrell, T.D., 1983: The natural approach. San Francisco: Pergamon Press.

sich im weiteren oder engeren Sinn mit menschlichem Lernen und sprachlichem Verhalten beschäftigen.

Die KOMMUNIKATIONSFORSCHUNG hat zB den Begriff der "kommunikativen Kompetenz" aufgegriffen und zur Erarbeitung von (fachdidaktischen) Kommunikationsmodellen beigetragen (siehe B/I).

Die SPRACHERWERBSFORSCHUNG beschäftigt sich mit den allgemeinen Grundlagen von Spracherwerb, wobei Parallelen des Fremdsprachenerwerbs zum Erstsprachenerwerb untersucht werden, da die Lernenden nach dem vollständigen oder partiellen Erwerb einer ersten Sprache zur Beherrschung einer anderen (zweiten oder fremden) geführt werden sollen (siehe B/II).

Die SPRACHLERNTHEORIE darf von der allgemeinen Lerntheorie auf keinen Fall getrennt werden, da menschliches Lernen schließlich die Grundlage jedes Spracherwerbs ist. Erfolgreiche Lerntheorien sollten daher den gesamten Lernprozeß mit all seinen Berührungspunkten einbeziehen (siehe B/III).

Die MOTIVATIONSFORSCHUNG setzt sich ua mit der Ergründung und Schaffung von Anregungsbedingungen im (institutionalisierten) FSU auseinander (siehe B/IV).

Die CURRICULUMSFORSCHUNG (LEHRPLÄNE und LERNZIELE) hat wiederum die Aufgabe, die entsprechenden Lernziele der jeweiligen Lernstufe anzugeben und die angestrebten kommunikativen Fertigkeiten zu spezifizieren. Diese Ziele werden durch Vorgabe des Lehrstoffes und durch die Angabe von didaktischen Maßnahmen konkretisiert und müssen mit den gesetzlichen Normen des schulischen FSU in Relation gesetzt werden (siehe B/V).

Die UNTERRICHTSMETHODOLOGIE ist bestrebt, theoretische Einsichten des Spracherwerbs auf ihre Umsetzbarkeit in der praktischen Sprachvermittlung zu überprüfen bzw ihren Transfer in die Unterrichtspraxis zu ermöglichen (siehe B/VI).

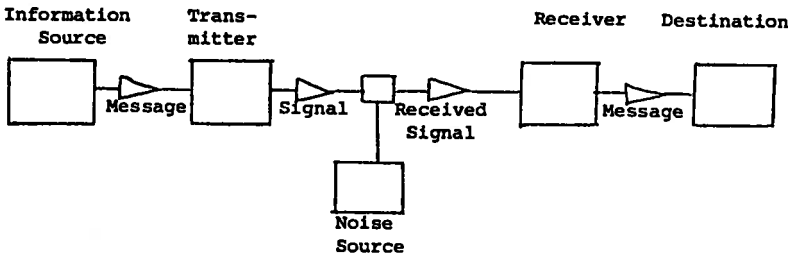
Abschnitt B wird nun eine Darlegung und Diskussion dieser wissenschaftlichen Schwerpunkte im Hinblick auf die Sprachvermittlung versuchen und Implikationen für die Praxis eine den wissenschaftlichen Entwicklungen Rechnung tragenden modernen und erfolgreichen FSU ableiten.

B) DER FORSCHUNGSSTAND

I. KOMMUNIKATIONSTHEORIE/-MODELLE

1. Kommunikation als Kodieren-Dekodieren

Die Grundlage für die meisten Kommunikationsmodelle ist das von Shannon und Weaver (1949) für nachrichtentechnische Zwecke entworfene:



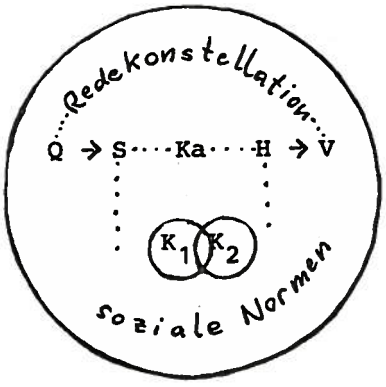
Der in diesem Modell auf seine Grundstrukturen reduzierte Kommunikationsvorgang ist folgender: Eine Informationsquelle (information source) wählt aus einer Zahl möglicher Botschaften die gewünschte Botschaft (message) aus, verwandelt sie mittels eines Senders (transmitter) in ein Signal (signal), das über einen Kommunikationskanal, auf den Geräuschquellen (noise sources) als Störfaktoren einwirken, zum Empfänger (receiver) gelangt, der es in die gewünschte Botschaft zurückverwandelt und diese zu ihrem Bestimmungsort (destination) weiterleitet (Beyer 1975:19).

1.1. Kommunikations-Modelle

Angesichts der Tatsache, daß das oben beschriebene Modell viel zu grob ist, um menschliche Kommunikation auch nur annähernd genau darzustellen, sind in der Folgezeit verschiedene Kommunikationsmodelle entwickelt worden, jedoch unter Beibehaltung der

Grundkomponenten Sender/Empfänger (Sprecher/Hörer), Kanal/Medium der Informationsübermittlung, Kode (Zeichenvorrat und Verknüpfungsregeln), Nachricht, Störungen (Rauschen).

So wird zB im "Lehrgang Sprache" (Baumgärtner et al 1974:16 ff) folgendes sprachliche Kompetenzmodell vorgestellt:



Das sprachliche Kompetenzmodell beschreibt die Fähigkeit eines Sprechers/Hörers, zu kodieren oder zu dekodieren, den Sprachbesitz zu aktivieren, die Fähigkeit also, Abwahlen oder Selektionen aus einem Inventar von Sprachzeichen und Verknüpfungsregeln zur Erzeugung von Sprachstrukturen zu treffen. Diese Abwahlen werden von Redekonstellation und den jeweiligen sozialen Normen beeinflußt.

Allerdings sind in diesem Modell noch nicht diejenigen Bedingungen enthalten, unter denen sich virtuelle S p r a c h f ä h i g k e i t , also Kompetenz, in aktuelle R e d e v e r w e n d u n g , also Performanz, umsetzt. Auf der Performanzseite wird die endgültige Gestalt eines Textes (einer sprachlichen Äußerung) von etlichen Faktoren bestimmt, die unter dem Überbegriff p r a g m a t i s c h e B e d i n g u n g e n zusammengefaßt werden können; diese umfassen

* kommunikative Intention
* psycho-physische Verfassung der Kommunikationspartner
* äußere situative Faktoren.

1.2. Der Kompetenzbegriff

Um das hier angesprochene Zusammenspiel von systemimmanenten und pragmatischen Faktoren in der menschlichen Kommunikation adäquat beschreiben zu können, ist somit eine Unterscheidung zwischen einer rein s p r a c h l i c h e n und einer weiter definierten, k o m m u n i k a t i v e n Kompetenz erforderlich:

1.2.1. Sprachliche Kompetenz

die linguistische Fähigkeit eines idealen Sprechers

Chomskys Kompetenzmodell von 1965 liegt einer Vielfalt von wissenschaftlichen Idealisierungen zugrunde, nämlich Beschränkung auf rein sprachliche Kommunikation, Beschränkung auf eine natürliche Einzelsprache, Reduktion der Zeit-Variablen, Reduktion auf eine homogene Sprachgemeinschaft, Reduktion der Performanzvariablen, Annahme eines idealen Sprechers/Hörers. Somit ist Kompetenz ein theoretisches Konstrukt in der Form eines Regelapparates zur Erzeugung aller und nur der grammatisch richtigen Sätze einer Sprache; die Sprache wird fast völlig aus dem Kontext der Sprachgemeinschaft herausgelöst, von der sozialen Situation, in der natürliche Sprecher und Hörer sprachlich handeln, als abstraktes System isoliert:

> Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky 165: 3)

1.2.2. Kommunikative Kompetenz

Fähigkeit zum sprachlichen Handeln

Hymes (1971) kritisiert, daß bei Chomskys Kompetenz die soziale Funktion der Sprache weitgehend ausgeschlossen ist:

> "There are rules of use without which rules of grammar would be useless." (Hymes 1971:15)

Wenn ein Sprecher Sätze produziert, die zwar grammatisch sind, jedoch der Situation, in der sie geäußert werden, keinerlei Rechnung tragen, müßte man wohl an seinem Verstand oder zumindest an seiner Kommunikationsabsicht zweifeln. Kompetenz muß neben dem sprachlichen Regelapparat auch die Begriffe Angemessenheit (appropriateness) und Akzeptabilität (acceptability) umfassen und somit Variablen wie Einstellung, Motivation und sozio-kulturelle Faktoren berücksichtigen. Hymes führt vier "Sektoren" der kommunikativen Kompetenz an:

> "There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one." (Hymes in Pride/Holmes 1972:281)

* Whether (and to what degree) something is formally possible (formale Möglichkeit). Dieser Sektor umfaßt etwa Chomskys Begriff von Kompetenz als Grammatikalität und soll unterscheiden zwischen Strukturen, die in einer Sprache grammatikalisch sind und solchen, die ungrammatikalisch sind.

* Whether (and to what degree) something is feasible. Dieser Sektor ist relevant für die Verarbeitung (processing) einer Aussage durch den Adressaten. Es gibt Sätze, die zwar grammatikalisch richtig sind, wohl aber kaum geäussert werden, weil sie aufgrund ihrer Struktur zu schwer zu verarbeiten wären. Brumfit und Johnson geben in diesem Zusammenhang folgendes Beispiel eines Satzes, der zwar "grammatically possible", aber nicht "feasible" ist:

  > The mouse the cat the dog the man the woman married beat chased ate had a white tail. (Brumfit/Johnson 1979:14)

* Whether (and to what degree) something is appropriate. Dieser Sektor betrifft Angepaßtheit an den Kontext, an die Situation. Eine Äußerung kann "formally possible" und "feasible" sein, aber "inappropriate" (unpassend).

* Whether (and to what degree) something is done. Natürlich kann eine potentielle Äußerung auch "formally possible", "feasible" und "appropriate" sein und trotzdem niemals wirklich vorkommen.

Im Unterschied zu Chomskys generativer Transformationsgrammatik ist die SYSTEMISCHE GRAMMATIK von M.A.K. Halliday ein mit dem kommunikativen Kompetenzbegriff durchaus kompatibles Grammatikmodell. Sie geht davon aus, daß linguistische Beschreibungen Abstraktionen sprachlicher Formen aus sprachlichen Äußerungen sind, wobei zwischen Sprache und außersprachlicher Welt eine enge Beziehung besteht, die durch den Situationskontext hergestellt wird (vgl Bußmann 1983:528). Hallidays Hauptanliegen ist es nicht, dieses System mit der Art und Weise zu verbinden, in der es als Kommunikationsmittel verwendet wird. Die Kernaussage des Hallidayschen Modells läßt sich so zusammenfassen:

"Language is what it is because of what it has to do."

Die Sprache ist so strukturiert, wie sie ist, weil sie die Funktionen widerspiegelt, die sie als Mittel sozialer Kommunikation erfüllt.
Halliday unterscheidet drei Funktionen der Sprache:

Die ideationale Funktion besteht darin, nicht-sprachliche Sachverhalte zu vermitteln, trägt also der Tatsache Rechnung, daß über etwas gesprochen wird.

Die interpersonale Funktion dient dem Zweck, Interaktion zwischen Menschen zu etablieren, trägt also der Tatsache Rechnung, daß mit jemandem gesprochen wird.

Die textuelle Funktion erlaubt es dem Sprecher, seine Äußerung so zu organisieren, daß sie als Text sinnvoll und verständlich wird. (vgl zB Halliday 1978, Kress 1976)

Widdowson (1978) greift den angesprochenen Unterschied zwischen rein sprachlicher und kommunikativer Kompetenz auf und definiert ein für den FSU nützliches Set von kontrastierenden Konzepten,

die zwischen Sprache als formalem System und Sprachgebrauch als kommunikative Ereignisse unterscheiden:

linguistic categories	communicative categories
correctness	appropriacy
sentence	utterance
proposition	illocutionary act
linguistic skills	communicative abilities

Das vielleicht wichtigste Begriffspaar ist hier usage und use, wobei usage als "manifestations of the language system", use hingegen als "the way the system is realized for normal communicative purposes" (Widdowson 1978:18) definiert wird.

1.2.3. Welcher Kompetenzbegriff für den FSU

Aus dem bisher Gesagten wird klar ersichtlich, daß ein FSU, der auf Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit abzielt, sich nicht auf die Ausbildung von Sprachkompetenz beschränken kann, sofern mit dieser die Kenntnis sprachlicher Zeichen und der Regeln zu deren Verknüpfung gemeint ist, sondern die "Möglichkeiten der Kommunikation bei unterschiedlichen Beziehungsgefügen in unterschiedlichen Situationen einüben muß." (Gorschenek/Rucktäschel 1983:32)

In diesem Sinne hätte Spracherziehung eine Kompetenz sozialen Handelns auszubilden und somit auch das komplexe Gefüge sozialer Beziehungen und situativer Faktoren zu berücksichtigen.

Im besten Fall sollte ein erfolgreicher FSU garantieren, daß die jeweils benötigten Mittel bereitstehen, um den Lernenden je nach seiner Situation und seinen Bedürfnissen Mitteilungen nach seiner Intention produzieren und verstehen zu lassen:

> Die Entscheidung, zu welchem Zweck die KF (Kommunikationsfähigkeit) verwendet wird, muß für eine emanzipatorisch gedachte Erziehung tabu bleiben. Ihre Aufgabe ist

> es, die möglichst freie Wahl der Zwecke angesichts je spezifischer Bedingungen durch Bereitstellung der benötigten kommunikativen Kompetenz zu garantieren einschließlich des Zweckes, gegen diskurseinschränkende Bedingungen vorzugehen. (Gorschenek/Rucktäschel 1983:35)

2. Kommunikation als sprachliches Handeln

Die Einsicht, daß menschliche Kommunikation nur unter Berücksichtigung funktionaler schichten- und situationsspezifischer Aspekte adäquat beschrieben werden kann, war Anlaß für die Entwicklung neuer Forschungseinrichtungen und -methoden.

2.1. Ethnographie des Sprechens

Die ETHNOGRAPHIE DES SPRECHENS (Hymes 1964; Gumperz/Hymes 1972) begreift Sprechen als eine Tätigkeit, die im Rahmen einer Sprechaktivität einer gesellschaftlichen Organisation möglich und funktional ist.[1)] Es wird nach dem Was, Wo, Wie und Wozu des Sprechens als Moment gesellschaftlicher Aktivität gefragt. Jakobson (196o) und Hymes (1972, 1972 a) organisieren diese Fragen um zwei Komplexe, nämlich

Faktoren von Sprechereignissen	und	Funktionen des Sprechens
1. Sender/Anredender		1. expressive/emotive
2. Empfänger/Angesprochener		2. direktive/persuasive
3. Form der Mitteilung		3. poetische
4. Übertragungskanal		4. Kontaktfunktion
5. Kode		5. metasprachliche
6. Gegenstand/Inhalt d Mitteilung		6. Referenzfunktion
7. Schauplatz/Szene/Situation		7. kontextuelle/situationsbezogene

Jakobson und Hymes bringen nun bestimmte Faktoren von Sprechereignissen mit bestimmten Funktionen des Sprechens in Zusammenhang: So assoziieren sie den Sender mit der expressiven Funk-

tion, den Empfänger mit der direktiven, die Form der Mitteilung mit der poetischen, den Übertragungskanal mit der Kontaktfunktion, den Inhalt der Mitteilung mit der Referenzfunktion und den Schauplatz ("setting") mit der kontextuellen Funktion. Ein Beispiel: die typischeste Ausprägung der auf den Empfänger gerichteten direktiven Funktion ist der Imperativ, wie zB in "Drink!" oder "Shut up!", während bei dem Wahlslogan "I like Ike" wohl die poetische, auf die Form der Mitteilung gerichtete Funktion im Vordergrund steht.

Die Ethnographie des Sprechens zielt also darauf ab, Sprechereignisse (speech events) in natürlichen Lebens- und Interaktionsbereichen zu untersuchen, um die sprachlichen Regularitäten des situations- und personenspezifischen Sprachgebrauchs hinsichtlich aller relevanten Faktoren zu beschreiben. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, daß ein wechselseitiger Einfluß zwischen dem Alltagswissen der Sprecher einer Sprachgemeinschaft besteht (Bußmann 1983:13o). Der Ansatz der Ethnographie des Sprechens wird auch in neueren Untersuchungen zur Konversationsanalyse aufgegriffen, der von der interpretativen Soziologie angeregten empirischen Erforschung natürlicher Gesprächsabläufe.

2.2. Ethnomethodologie

So untersucht die ETHNOMETHODOLOGIE die Vorgangsweisen, mit denen Kommunikationspartner ihre Äußerungen mit Hilfe ihres gemeinsamen Weltwissens und Kenntnis der jeweiligen Situation interpretieren. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Fähigkeit des practical reasoning, mit der Gesprächsteilnehmer die Relevanz der semantischen Verbindungen zwischen Lexemen für die Interpretation von Äußerungen erkennen.

---

1) In der Kommunikation des normalen Sprachverwenders überwiegt anteilsmäßig die gesprochene Sprache, dh vor allem das Hören und Verstehen sowie das Sprechen. Daher haben die hier angesprochenen Forschungsrichtungen sich vorwiegend mit mündlicher Kommunikation beschäftigt; die meisten ihrer Erkenntnisse sind allerdings auch anwendbar auf Kommunikation im allgemeinen, also auch schriftliche Kommunikation.

Die Ethnomethodologie beschreibt auch von formalen Kriterien ausgehend die Struktur von Gesprächsabläufen: Gesprächsorganisation (Gesprächsbeginn und -beendigung, Sprecherwechsel etc), Äußerungstypen, Sequenzen von Äußerungen und Erzählungen. (Bußmann 1983:273; vgl Garfinkel/Sacks 1976, Weingarten/Sack/Schenkein 1976, Cicourel 1974).

2.3. Soziolinguistik

Während die ethnomethodologischen Untersuchungen sich vor allem mit konkreten Sprechereignissen zwischen Individuen beschäftigen, hat die SOZIOLINGUISTIK in ihren verschiedenen Ausrichtungen die wechselseitige Abhängigkeit von Sprach- und Sozialstruktur im allgemeinen zum Gegenstand (siehe zB Dittmar 1973, Hudson 198o, Fishman ed 1968).

2.4. Sprechakttheorie

Die Forschungsrichtung, die am explizitesten vom Begriff des sprachlichen Handelns ausgeht, ist die SRECHAKTTHEORIE. Sie zielt ab auf eine systematische Darstellung dessen, was wir tun, wenn wir sprechen (Austin 1962: "How to do things with words"). Die Sprechakttheorie untersucht die Relation zwischen natürlichsprachlichen Ausdrücken und ihren spezifischen Verwendungssituationen; sie betrachtet nicht einzelne Wörter oder Sätze als Grundelemente der menschlichen Kommunikation, sondern bestimmte Sprechhandlungen (speech acts), die durch ihre Äußerung vollzogen werden. Diese Sprechakte sind nach der kommunikativen Absicht (Illokution), ihrem kommunikativen (semantischen) Inhalt (Proposition) und ihrer kommunikativen Wirkung (Perlokution) beschreibbar. Somit steht der Handlungsaspekt im Mittelpunkt der Sprechakttheorie (vgl Searle 1969).

Searle sieht die Funktion der Sprache in einer Weise, die auch von unmittelbarer Relevanz für den FSU ist:

> "... we tell people how things are, we try to get them to do things, we commit ourselves to doing things, we express our feelings and attitudes and we bring about changes through our utterances. Often we do more than one of these at once in the same utterance." (Searle 1976: 23)

Die Arbeiten von Wilkins über "notional syllabuses" (zB 1976) und das Projekt des Europarates zur Entwicklung von Inventaren von sprachlichen "functions" (zB van Ek 1975 "Threshold Level" und Coste et al 1976) basieren auf der Sprechaktforschung und wenden diese in der Curriculum-Entwicklung an.

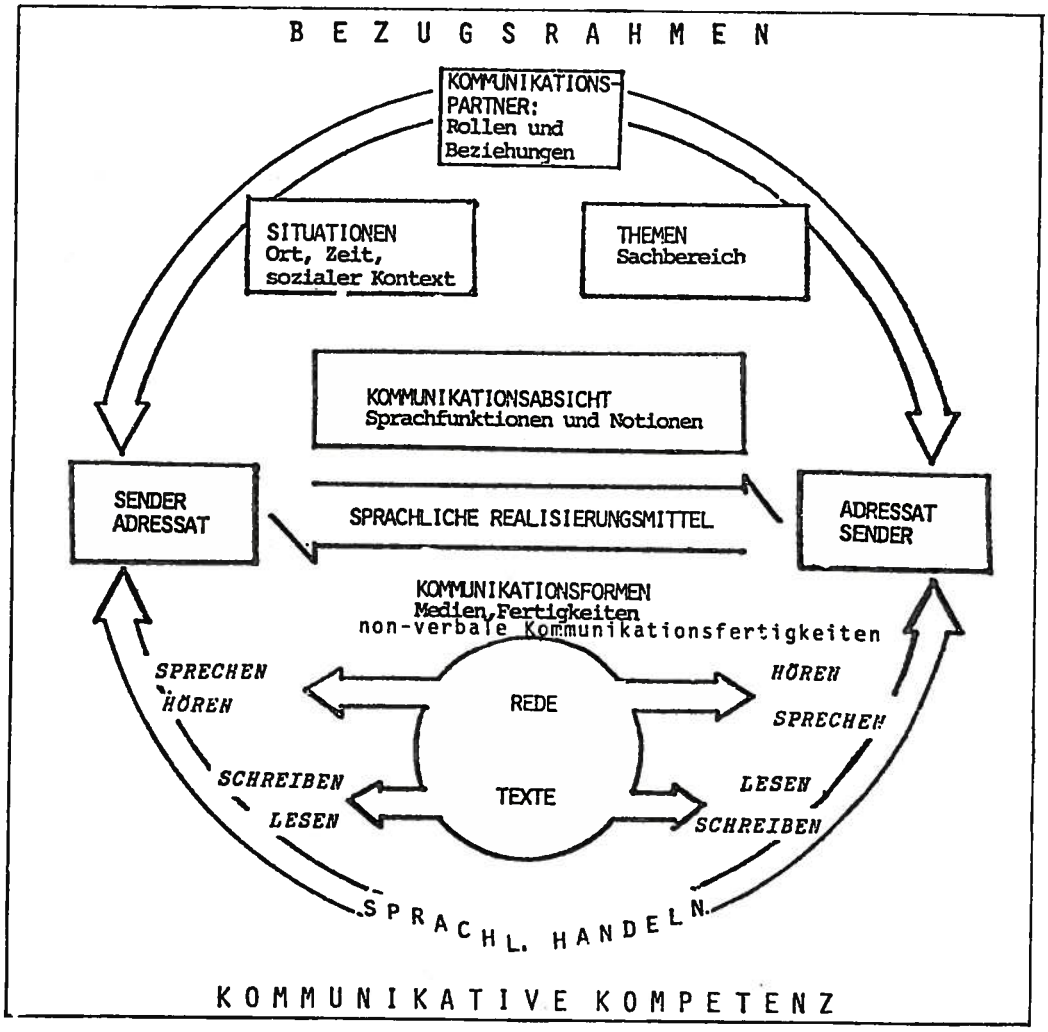
Es versteht sich von selbst, daß die genannten Forschungsrichtungen sich nicht auf ausschließlich sprachliche Äußerungen als Kommunikationsform beschränken können, sondern auch NONVERBALE KOMMUNIKATIONSMITTEL wie vokalische Mittel (Lautstärke, Sprechrhythmus, Stimmlage, Lachen etc) und nicht-vokalische (motorische) Phänomene (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Kleidung) umfassen müssen (vgl Trager 1958, Birdwhistell 1954, Scherer 1978).

2.5. Ein fachdidaktisches Kommunikationsmodell

Die genannten Forschungsrichtungen haben alle Beiträge zu leisten zur Erforschung des Wesens sprachlicher Kommunikation, zur Definition von NOTIONS und FUNCTIONS für den FSU (Wilkins 1976), zur Beschreibung von Kommunikation als sprachliches Handeln, zur Erkenntnis der Wichtigkeit des muttersprachlichen Alltagswissens und somit zu einer D y n a m i s i e r u n g in der FS-Methodik:

Dies bedeutet, daß die beim Unterricht vor sich gehenden PROZESSE (Frage nach der Kommunikations-Absicht, tatsächlicher Sprachgebrauch, Art der Übungsformen) mindestens genauso wichtig sind wie das dabei erzielte sprachliche PRODUKT.

In diesem Sinne wären die eingangs besprochenen Kommunikationsmodelle in einer Weise zu modifizieren und zu erweitern, die der Eigenschaft menschlicher Kommunikation als soziales Sprachhandeln unter Berücksichtigung der erwähnten Faktoren Rechnung trägt und kommunikative Kompetenz als Zusammenspiel von sprachlicher und pragmatischer Kompetenz versteht:


B E Z U G S R A H M E N
KOMMUNIKATIONS-PARTNER: Rollen und Beziehungen
SITUATIONEN Ort, Zeit, sozialer Kontext
THEMEN Sachbereich
KOMMUNIKATIONSABSICHT Sprachfunktionen und Notionen
SENDER ADRESSAT
SPRACHLICHE REALISIERUNGSMITTEL
ADRESSAT SENDER
KOMMUNIKATIONSFORMEN Medien, Fertigkeiten non-verbale Kommunikationsfertigkeiten
SPRECHEN
HÖREN
SCHREIBEN
LESEN
REDE
TEXTE
HÖREN
SPRECHEN
LESEN
SCHREIBEN
SPRACHL. HANDELN
K O M M U N I K A T I V E K O M P E T E N Z

II. SPRACHERWERBSFORSCHUNG

1. Wie lernen wir - theoretisch - eine Sprache?

Bis in die 6oer Jahre wurden Erst- und Zweitspracherwerb auf der Basis der strukturalistischen Sprachwissenschaft (aufbauend auf der behavioristischen Lernpsychologie) als erfolgreiche Konditionierung nach dem stimulus-response-Prinzip gesehen. Sprache wurde als nicht von anderen Formen menschlichen Verhaltens verschieden betrachtet und war demnach durch Trainieren von vorgegebenen sprachlichen Mustern durch Imitation, Wiederholung und positive Bestätigung erlernbar. Diese Sprachlerntheorie legte Wert auf die Automatisierung von sprachlichen Strukturen wie bestimmten Satzformen, Dialogen als Verhaltensmustern, ohne aber dem Sprachlehrer eigene sprachliche Kreativität zuzuerkennen und ohne ihn zu befähigen, neue ungeübte Kommunikationssituationen zu bewältigen. Schreiben und Lesen wurden als nur graphische Repräsentation bereits erworbener Sprache dem "pattern-drill" gesprochener Sprache untergeordnet (vgl Lado 1964: 131).

Mit der generativen Transformationsgrammatik (Chomsky 1959, 1965, 1982) wurde die Frage nach dem Wesen des Spracherwerbs radikal anders beantwortet: Chomsky postulierte einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD)[1], ausgehend von der Beobachtung, daß Kinder im Erstspracherwerb auch Sätze produzieren, die sie von ihrer Umgebung nie gehört haben sowie auch fehlerhafte, für die sie im behavioristischen Sinn nicht "belohnt" werden. Dieser LAD führt trotz des als fehlerhaft, ja chaotisch betrachteten Inputs alltäglicher Sprache in Kombination mit einer bestimmten Sprache der Umgebung zu Spracherwerb. Da damit jede Sprache erlernt werden kann, muß die angeborene Grammatik notwendigerweise ganz allgemeine, "universelle" Sprachprinzipien enthalten, innerhalb derer der Sprachlerner die sprachspezifischen Einschränkungen durch Verifizierung seiner Hypothesen über die Struktur der Muttersprache ausbilden kann. Fehler des kindlichen Spre-

---

1) LAD = language acquisition device. Im folgenden wird für Erst- oder Muttersprache L1, für Zweit- oder Fremdsprache L2 gebraucht.

chers (zB durch Übergeneralisierung) signalisieren also eine bestimmte Erwerbsphase und sind damit Zeichen des Lernens.

Durch diese Annahme der angeborenen Universalgrammatik ("a set of principles that apply to all grammar", Cook 1983: 13) wurde eine Fülle von Untersuchungen zum Erwerb bestimmter Strukturphänomene im L1-Erwerb angeregt, die die nachfolgende Zweitsprachenerwerbsforschung in Methodik und Theorie prägten. Allerdings schränkte die theoretische Konzeption der Transformationsgrammatik (TG) das Forschungsinteresse völlig auf die Untersuchung von grammatischer Kompetenz als dem zugrundeliegenden Sprachwissen ein, während die Performanz des Sprechers als umwelt- und situationsabhängige fehlerhafte Aktualisierung nur als Datenlieferant fungierte. Da Sprache nach Ansicht der TG primär dem Ausdruck von Gedanken, nicht der Kommunikation dient (vgl Cook 1983: 15), konzentrierte sich auch die TG wie zuvor der Strukturalismus auf isolierte, grammatisch korrekte Sätze, ohne den Zusammenhang von Struktur und kommunikativer Funktion oder den sprachlichen Input als relevant einzubeziehen. Daß die Kenntnis des syntaktischen Aufbaus wenig zum Verständnis beiträgt, weniger zumindest als Wortschatzkenntnisse, wurde ignoriert, ebenso satzübergreifende Kommunikationseinheiten wie Dialog oder Text. In seiner Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht bedeutete dieses Konzept nach wie vor eine Beschränkung auf die Ausbildung der sprachlichen Kompetenz.

2. Der Erstspracherwerb

Die meisten empirischen L1-Untersuchungen verfolgten in Longitudinal- und Querschnittstudien die Erwerbsabfolge grammatischer Morpheme, wobei erstens bei verschiedenen Kindern derselben Muttersprache eine weitgehend invariante Aufeinanderfolge bestimmter Stadien festgestellt wurde (zB Brown 1973 bei Flexionsendungen des Englischen, ebenso de Villiers/de Villiers 1973; Park 197o zur Syntax des Deutschen); zweitens wurde durch den Vergleich verschiedener Muttersprachen für eine Bestätigung der universalen Sprachprinzipien der TG plädiert, da sich ähnliche allgemeinere Erwerbssequenzen für L1 in sehr unterschiedlich strukturierten Sprachen verfolgen ließen (zB gleiche Fehlertypen).

Als dann von manchen Forschern diese Erwerbssequenzen für Morpheme des Englischen auch beim Erwerb des Englischen als Zweitsprache festgestellt wurden, sah man damit bestätigt, daß die angeborenen Sprachprinzipien beim Erwerb der ersten wie einer zweiten, später erlernten Sprache wirken, daß also Erst- und Zweitspracherwerb als kreative Prozesse nach gleichen Prinzipien und damit relativ unabhängig von der Quantität des sprachlichen Inputs ablaufen ("L1 - L2 Hypothese"). Solche Lernstrategien, die unabhängig von der Art des Spracherwerbs in natürlichem Erstspracherwerb wie in natürlichem und formalem Zweitsprachenerwerb nach verschiedenen Muttersprachen, also auch im FSU auftreten, wären zB Übergeneralisierung (Ersatz unregelmäßiger Bildungen durch regelmäßige) oder Redundanzvermeidung (vgl zB Slobin 1971; Richards 1971; Ervin-Tripp 1974), die später (von Schumann 1978) unter dem auch für allgemeine Sprachwandelprinzipien gültigen Begriff der Vereinfachungsstrategie zusammengefaßt wurden.

Alle diese von der TG beeinflußten Untersuchungen gehen von angeborenen linguistischen Kategorien aus, können diese aber nicht beweisen. Die formalen Übereinstimmungen im Spracherwerb verschiedener Sprachen könnten auch auf den allgemeinen kognitiven Schemata der Organisation menschlichen Denkens und Verhaltens im Gehirn basieren; die sprachlichen Strukturen bilden sich dann möglicherweise erst in den beiden ersten Lebensjahren durch Assimilation und Akkomodation entweder weitgehend unabhängig von allgemeinem Denken (so vor allem Piaget 1923) oder in Wechselwirkung von allgemeinem Denken und Sprache (so Wygotsky 1934) aus. Daß der physiologische Aufbau des Gehirns einen größeren Einfluß auf die Sprachverarbeitung hat als zB von den generativen Studien angenommen wird, wird in der letzten Zeit wieder verstärkt erwogen, bedarf aber noch der (neuro-)physiologischen Fundierung (vgl zB McLaughlin 1984: 48 ff).

Ein wesentliches Argument gegen die Aussagekraft vieler Untersuchungen zum L1-Erwerb basiert auf der Ausklammerung der Abhängigkeit des L1-Erwerbs vom sprachlichen Input der Umgebung. Neuere Studien haben erwiesen, daß die Bezugspersonen ihre sprachlichen Äußerungen dem (vermuteten) sprachlichen und kognitiven

Niveau des Kindes anpassen, dh daß sich Kinder als Grundlage ihrer Sprachentwicklung nicht der alltäglichen Erwachsenensprache bedienen müssen (vgl Clark/Clark 1977; Snow/Ferguson 1977; Krashen 1978). Charakteristika dieser "care-taker speech" sind die Beschränkung auf "hier und jetzt"-Geschehen, sodaß das Kind durch extralinguale Information aus der Situation wichtige Hilfen zum Aufnehmen und Verstehen des sprachlichen Materials erhält, weiters daß das sprachliche Material in seiner grammatischen und semantischen Komplexität vereinfacht ist, drittens daß es sich dabei immer um Kommunikation handelt (vgl Hatch 1978).

Diese Erkenntnisse enthalten zwei wichtige Implikationen:

- o Erstens erweist sich damit der immer als besonders rasch apostrophierte Spracherwerb jüngerer Kinder sowohl in L1 als auch in L2 als zumindest teilweise von der Rücksichtnahme und optimalen Einstellung der Umgebung auf das Kind beeinflußt und gefördert.

- o Da dieses Vorgehen beim kindlichen Spracherwerb sichtlich erfolgreich ist, sollte sich auch der sprachliche Input im Zweitspracherwerb (FSU) daran orientieren.

Vor allem die Beobachtung von Hatch (1978), daß das Kind Sprache zur Bewältigung von interaktiven Prozessen benötigt und die geeigneten sprachlichen Muster und Strukturen in unmittelbarer Verbindung mit konkreten Handlungszusammenhängen im jeweiligen sozialen Bezugsfeld erlernt, Strukturen also durch Konfrontation mit der Umgebung und aus der Kommunikation erlernt werden, wird zunehmend für Richtlinien des Sprachunterrichts als zielführend integriert (siehe zB Piepho 1974 und 1979).

3. Erstspracherwerb - Zweitspracherwerb?

Die Untersuchungen zum L2-Erwerb gingen primär von der Überlegung aus, daß sich angeborene, universelle Sprachprinzipien nach dem L1-Erwerb auch im Erlernen einer zweiten Sprache manifestieren müßten. Nachdem Dulay/Burt die Entwicklungsabfolge grammati-

scher Morpheme des Englischen im Zweitspracherwerb bei spanisch- (1973) und chinesisch-sprechenden (1974) Kindern untersucht hatten und dabei eine weitgehende Übereinstimmung der Erwerbssequenzen bei verschiedener Muttersprache mit Erstspracherwerbsergebnissen feststellten, wurde in den folgenden Jahren von vielen Forschern rigoros die L1=L2-Hypothese oder "Identitätshypothese" propagiert (vgl einen Überblick bei Knapp-Potthoff/Knapp 1982). Unterschiede zum L1-Erwerb wurden durch die fortgeschrittene kognitive Entwicklung älterer Kinder erklärt; im übrigen wurden aber weder individuelle Unterschiede noch der Einfluß der Umgebung thematisiert und Variabilität eher auf die Forschungsmethode als auf tatsächliche Variabilität zurückgeführt.[1)]

Der von Dulay/Burt entwickelte sogenannte BSM- (= bilingual syntax measure) Test, ein durch Vorgabe von Bildern und darauf bezogene Fragen weitgehend strukturierter Test, wurde in der Folge auch für die Feststellung der Erwerbssequenzen bei erwachsenen Zweitsprachesprechern verwendet und damit auch bei Erwachsenen eine ähnliche Abfolge bestätigt (vgl Bailey/Madden/Krashen 1974). Andere Morphemerwerbsstudien mit anderen Testmethoden erbrachten zT ähnliche Ergebnisse (wie zB Fathman 1975 bei Kindern), zT bestätigten sie die propagierte Erwerbsreihenfolge nur bei Verwendung des BSM-Tests, aber nicht durch andere Testaufgaben (Larsen-Freeman 1975 bei Erwachsenen), zT ergaben sich ganz unterschiedliche Reihenfolgen (zB Hakuta 1974; Rosansky 1977), sodaß daraus zweierlei gefolgert werden muß: Erstens beeinflußt die Art der Datenerhebung (sowie die Festlegung, ab welcher Trefferquote eine Form als erworben gilt bzw was überhaupt ein obligatorischer Kontext für eine bestimmte Form ist) die Ergebnisse; zweitens zeigt sich durch einige Untersuchungen, daß es sich dabei eher um Schwierigkeitshierarchien als um universelle Reihenfolgen handelt, und daß der Erwerb stark von der Morphemfrequenz der Zweitsprache bestimmt wird. Der Schwerpunkt dieser Untersuchungen bezüglich der Erwerbsabfolgen liegt eindeutig auf den ganz elementaren Problemen im Zweitsprachenunter-

---

1) Ein Überblick über die Studien von Dulay/Burt sowie über die sie bestätigenden Studien findet sich bei Dulay/Burt 198o.

richt, von denen aber nicht auf allgemeine Erwerbs- und Lerngesetzlichkeiten geschlossen werden darf (vgl Hüllen 1985: 21). Für den FSU müßte aufgrund der Identitätshypothese geschlossen werden, daß dem Schüler viel fremdsprachliches Material geboten werden soll, daß aber weiter keine unterstützenden didaktischen Maßnahmen nötig sind, da ohnehin vorgegebene Lernprozesse ablaufen.

Die Gültigkeit der L2 = L1-Hypothese für den Spracherwerb wird - wie sich im folgenden Vergleich von Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und bei Kindern zeigt - noch durch die folgenden Argumente relativiert:

Erstens wird von den Vertretern dieser Hypothese der Einfluß der Muttersprache des Sprechers generell auf etwa 5 % beschränkt. Wie in Kapitel 5 dargelegt wird, ist diese Position so nicht haltbar.

Zweitens klammert die Hypothese den Einfluß außersprachlicher Variablen wie sozialer Faktoren, Motivation, Alter sowie die Relevanz des sprachlichen Inputs aus und beschränkt sich nur auf den lernersprachlichen Output, was die Erklärungskraft der Hypothese minimiert.

4. Je jünger - desto erfolgreicher?

Die weitverbreitete Ansicht, Kinder wären beim Erlernen einer zweiten Sprache unbedingt erfolgreicher als Erwachsene, muß nach der derzeitigen Forschungslage zurückgewiesen werden. Vor allem die Determinierung des Fremdsprachenerfolges durch das biologische Alter kann heute abgelehnt werden; altersspezifische Unterschiede lassen sich nur im Zusammenhang mit individuellen persönlichkeitsabhängigen Lernervariablen feststellen.

Lennebergs (1967) biologische Erklärung der Unterschiede von erwachsenem umd kindlichem Zweitspracherwerb, wonach Spracherwerb vor der Pubertät ("critical period") stattfinden müsse, da dann

die Sprachfunktionen in einer Gehirnhälfte festgelegt sind ("Lateralisation"), wurde schon von Krashen (1973, 1975, 1982) mit den Argumenten zurückgewiesen, daß eine gewisse Prädisposition für die Lateralisation schon bei der Geburt angelegt und im Alter von etwa 5 Jahren abgeschlossen ist, daß damit aber die Spracherwerbsfähigkeit keineswegs verloren geht. Überhaupt darf die Lateralisierung nicht als einheitlicher Prozeß gesehen werden, sondern differenziert im Hinblick auf Funktionsbereiche, Teilsysteme und Organisationsebenen. Nach Lamendella (1978) entwickeln sich im Erstspracherwerb hierarchisch kommunikative und kognitive Funktionen im wechselseitigen Austausch. Nach der Ausbildung der Kommunikations-Hierarchie (soziale und kulturelle Einbettung des Individuums) kann Sprachlernen nicht mehr wie im Erstspracherwerb ablaufen. Vor allem das Fremdsprachenlernen im traditionellen Unterricht ist nicht in das System der Kommunikations-Hierarchie eingegliedert, sondern geschieht mit Bezug auf die Kognitions-Hierarchie. Als Vermittlung zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Strukturen werden zusätzliche kognitive Strukturen (also theoretisches Wissen über die fremde Sprache) aufgebaut, die Basis für das Lernen bleibt aber die Muttersprache. Im Grundschulalter haben diese kognitiven Erkenntnis- und Analysemethoden noch keinen dominierenden Rang, sodaß das Kind in diesen Jahren auf fremdsprachliche Anregungen hin "natürlich" im Sinne der in dieser Periode allgemein praktizierten, sozial-unmittelbaren Handlungsformen reagieren kann (vgl List 1981: 159), also mit Bezug auf die Kommunikations-Hierarchie lernen kann.

Eine Erklärung für mögliche Unterschiede zwischen kindlichen und erwachsenen Lernern in den Anfangsstadien von natürlichem L2-Erwerb liegt in der Anpassung der Sprache der Umgebung an kindliche Sprecher (wie beim L1-Erwerb), die das Verständnis fördert, während gegenüber Erwachsenen (zB Einwanderern) oder älteren Kindern weniger kommunikationsunterstützende Strategien ergriffen werden (vgl Wagner-Gough/Hatch 1975; Hatch 1978). Auch die Motivation, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen sowie das größere Ausmaß an fremdsprachlichem Material, das auf Kinder in dieser speziellen Situation einwirkt, fördern den natürlichen

L2-Erwerb bei Kindern. In der Studie von Snow/Hoefnagel-Höhle (1978) zeigten aber auch in natürlichem L2-Erwerb 12- bis 15-jährige bessere Ergebnisse in morphologischer und syntaktischer Entwicklung als 6- bis 1o-jährige Kinder. Das Alter wirkt sich daher nur indirekt über das jeweilige soziale Bezugsfeld des Lerners und die dort geltenden Normen aus: Die Umgebung erwartet von erwachsenen Zweitsprachenlernern nicht, daß sie die Syntax fehlerfrei beherrschen, während der sozio-psychologische Druck zur Konformität bei Jugendlichen größer ist und damit auch ihre Motivation für das Erlernen der Zweitsprache.

In einer Studie mit kommunikativen Lernsituationen stellte Ervin-Tripp (1974) bei 4- bis 9-jährigen Kindern fest, daß die älteren schneller elementare syntaktische Strukturen beherrschten als jüngere. Neufeld (198o) berichtete nach nur kurzen Lernsequenzen von fremdsprachlichem Material in formalen Situationen, daß auch im Erwachsenenalter "native" oder "near-native" Aussprachеleistungen erreichbar sind, daß aber die fremdsprachliche Intonation wesentlich von der Motivation der Sprecher abhängt. Auch die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in andere Personen zu versetzen sowie die Ego-Permeabilität wirken sich für einen Erfolg in der Aussprachegenauigkeit aus. Im FSU verlagert sich nach längerer Dauer die Aufmerksamkeit aller Beteiligten stärker auf den Inhalt und auf funktionierende Verständigung, sodaß in fortgeschrittenen Erwerbsstadien die Artikulations- und Intonationsleistungen nachlassen können.

In frühen Stadien des Erwerbs morphologischer und syntaktischer Strukturen der Zweitsprache zeigen ältere Kinder und Erwachsene in vielen Untersuchungen eindeutig bessere Sprachleistungen; letztendlich sind aber Kinder, die früher (vor dem 1o. Lebensjahr; vgl List 1981: 153) mit dem Erwerb begonnen haben, in vielen Fällen erfolgreicher, indem sie bei entsprechender Stimulation eine native-speaker-ähnliche kommunikative Kompetenz erreichen können (vgl zB die Untersuchungen von Fathman 1975; Ramirez/Politzer 1978; Krashen/Long/Scarcella 1982). McLaughlin (1984: 69) meint daher nach Vergleich verschiedenster Studien, daß das Ergebnis für Spracherwerb in formalen und natürlichen Lernsituationen ähnlich ist, indem auch ältere Lerner genauso erfolgreich eine zweite Sprache erlernen könnten.

Neben Art und Stärke der individuellen Motivation (vgl B IV) zählen zu den affektiven Faktoren, die in Verbindung mit einer gewissen Sprachlerneignung ("aptitude") erst zu optimalem Erfolg führen und damit den Einfluß des Alters relativieren, die Einstellung zur jeweiligen Sprache und Kultur ("attitude"), die Stabilität gegenüber dem "Sprachschock" und die Bereitschaft zur Empathie (vgl B III).

Abgesehen von diesen von der Person und deren Einstellungen abhängigen Faktoren, die bis zu einem gewissen Grad durch den FSU beeinflußt werden können, gibt es verschiedene Lernertypen (zB unterscheiden Cancino et al 1974 data gatherer und data organizer), deren Sprachverhalten und -leistungen von dem ihnen eigenen kognitiven Stil abhängen, sodaß sich trotz gleichen Unterrichts zB verschiedene Erwerbsgeschwindigkeiten zeigen können. Die kognitive Eignung sogenannter feldunabhängiger Lerner (= Lerner, die in visuellem Feld von der Umgebung unabhängig Strukturen fokusieren können) scheint für den Zweitspracherwerb grösser zu sein als die feldabhängiger Lerner.

Kognitive oder biologische Faktoren können jedenfalls nicht alle Unterschiede im Spracherwerbserfolg erklären. Daher müssen möglichst viele Variablen in ihren Auswirkungen auch im FSU bedacht werden. Ohne Zweifel sollte aber aus den Untersuchungsergebnissen zur Altersabhängigkeit nicht der Schluß gezogen werden, daß späterer Einsatz zu größerem Erfolg führt, sondern umgekehrt, daß auch in fortgeschrittenem Alter bei günstiger Einstellung und entsprechender Motivation Fremdsprachenkenntnisse ausgebaut werden können. Der frühe Einsatz des Fremdsprachenunterrichts ist zu begrüßen, da im Grundschulalter hinderliche negative Einstellungen zu fremden Sprachen und Kulturen noch weitgehend fehlen und die Motivierung durch spielerisches Lernen leichter gelingt. Das Ziel von Fremdsprachenunterricht mag zwar idealerweise ein einem Muttersprachesprecher ähnlicher Grad an kommunikativer Kompetenz sein; primär bedeutet aber Fremdsprachenerwerb für jeden Lerner eine Erweiterung seiner sprachlichen und persönlichen Möglichkeiten.

Kinder wie Jugendliche verfügen, auch wenn sie eine strukturell völlig abweichende zweite Sprache lernen, aufgrund ihrer Muttersprache über kommunikative Muster, die als Basis des L2-Erwerbs aktiviert werden können, wenn neues Sprachmaterial in konkreten Handlungs- und Situationszusammenhängen erarbeitet wird. Möglicherweise besitzen jüngere Sprachlerner in dieser Hinsicht einen gewissen Vorteil, da die Konzeption "spielerischer" Lernsituationen für sie eher gelingt als für Jugendliche oder Erwachsene, denen häufig nur in sich geschlossene Texte ohne konkreten ausersprachlichen Bezug geboten werden. Neuere Untersuchungen belegen aber auch für Erwachsene die Wichtigkeit sinnvoller und relevanter Kommunikationssituationen (vgl A II). Taylor (1983) stellt daher für den Sprachenunterricht im Klassenzimmer die Forderungen auf, daß die Situation und Atmosphäre den Lernenden ermutigen muß zu kommunizieren und daß motivierende, möglichst reale Aktivitäten angeboten werden müssen, um erfolgreich eine Fremdsprache lehren und lernen zu können.

5. Fehler - ein wünschenswertes Lernprodukt?

Auch in der Beurteilung des "Fehlers" konnte die Zweitsprachenerwerbsforschung auf Erkenntnisse aus dem Bereich des Primärspracherwerbs zurückgreifen. Der Fehler galt dort nämlich als natürliches Phänomen des Erwerbs und als Evidenz für stattfindendes Lernen; dementsprechend wird er von Bezugspersonen nur selten explizit korrigiert. Vielmehr verändern sich Fehler im Erstspracherwerb durch die Aufnahme neuer sprachlicher Information und durch die darauf aufbauenden neuen Hypothesen, nicht durch Korrektur. Ähnlich wurden in der Folge die beim Zweitspracherwerb entstehenden "Interimsgrammatiken" ("interlanguage" Selinker 1972) nicht nur als Abweichungen von der zielsprachlichen Norm beurteilt, sondern mit ihren fehlerhaften Elementen als Grundlage für neuen sprachlichen Input verstanden. Lernen ist in diesem Sinne eine kontinuierliche Annäherung an die Zielsprache, die sich durch Erstellen und Verändern von Hypothesen über die sprachlichen Strukturen kreativ entwickelt.

Um dem Sprachlerner optimales Material zur Korrektur oder Bestätigung seiner Hypothesen anbieten zu können, haben verschiedene Konzepte versucht, zugrundeliegende lernersprachliche Verfahren im Lernprozeß zu isolieren. Eines der einflußreichsten Modelle, das Interlanguage-Modell von Selinker (1969, 1972), unterscheidet 5 im einzelnen zwar nicht immer eindeutig zuordenbare, im allgemeinen aber illustrative Prozesse:

> Language transfer; transfer of tranining; strategies of second language learning; strategies of second language communication; overgeneralization of target language material.

"Language transfer" meint den bis in die 7oer Jahre als Hauptfehlerquelle beim FSU angesehenen Einfluß der Muttersprache auf fremdsprachliche Produktionen. Die Kontrastive Linguistik ging deshalb bei der Konzeption von Lehrverfahren und -materialien von den strukturellen Unterschieden von L1 und L2 aus. Viele Untersuchungen haben aber nun gezeigt, daß dieser Fehlertypus nicht eindeutig auf Interferenz der ersten Sprache zurückzuführen ist, sondern durch dem Erstspracherwerb ähnliche Prozesse im L2-Erwerb entsteht. Viele dieser Interferenzerscheinungen werden überhaupt erst durch die Art der Materialproduktion bedingt (vgl Richards 1974), zB durch die Betonung der strukturellen Unterschiede zweier Sprachen (Krashen 198o). Die Annahme, daß nur ein sehr geringer Prozentsatz aller auftretenden Fehler auf Interferenzphänomene zurückzuführen ist (5 % bei Dulay/Burt 198o), ist aber zu wenig differenziert; Wode (198o) und Felix (198o) konnten zeigen, daß verschiedene sprachliche Ebenen das Zurückgreifen auf äquivalentes muttersprachliches Material in unterschiedlichem Ausmaß begünstigen (zB Phonetik und Wortstellung eher als Syntax und Morphologie).

Daß in natürlichen Erwerbssituationen bei Kindern keine Interferenzerscheinungen festgestellt wurden (vgl Felix 198o) - Ervin-Tripp (1974) betont, daß Kinder nicht übersetzen, also nicht mit Bezugnahme auf L1 eine zweite Sprache erwerben -, zeigt, wie wichtig die Art der Sprachpräsentation und die Anpas-

sung des Lernmaterials an das sprachliche Niveau des Lerners ist, denn primär nötigen nicht-adäquate Sprechsituationen den L2-Sprecher zum Rückgriff auf L1, während dem sprachlichen Können entsprechende Aufgaben mit den erworbenen zweitsprachlichen Mitteln bewältigt werden können.

Die Möglichkeit, das Auftreten von Fehlern durch bewußtes Regelwissen zu vermindern, wurde besonders von Carroll (1967) als "cognitive code learning"-Theorie vertreten. Diese These wurde aber durch empirische Daten nicht bestätigt; vielmehr können grammatische Erklärungen und explizites Regelwissen nur unter ganz speziellen Umständen (zB bei langen Vorbereitungsphasen für sprachliche Produktionen) aktiv angewandt werden.

Diese Diskrepanz betont das Monitor-Modell von Krashen (1978) durch die Unterscheidung von bewußtem, durch verschiedene Lehrverfahren unterstütztem Sprachlernen ("learning") und unbewußtem, dem natürlichen Spracherwerb ähnlichem Spracherwerb ("acquisition") Rechnung.[1] Das erlernte Sprachwissen steht als Monitor bei Sprachproduktionen zur Verfügung, aber nur ein geringer Teil aller Sprachlehrer - nämlich nur linguistisch, sprachstrukturell interessierte Sprecher (Krashen 198o) - verwendet dieses Wissen in der Kommunikation. Eine Fremdsprache wird demnach in erster Linie durch aktive Teilnahme an realer Kommunikation unbewußt erworben. Das bedeutet, daß im FSU sowohl mechanische "Drill"-Methoden als auch unstrukturierte Konversation als alleiniges Unterrichtsprinzip ihr Ziel verfehlen, da der optimale sprachliche Input dem jeweiligen Niveau angepaßt werden muß.

> In order to qualify as intake, these exercises must be understood, be at the appropriate level, and be "natural". (Krashen 198o: 193)

Durch diese Erkenntnisse erhalten Unterrichtsmethodologien wie "total physical response" oder "delayed speaking" vor allem in den Anfangsphasen des FSU ihre Legitimationen. Ähnlich versucht auch die sogenannte "Natural method" von Terrell (1977, 1982) die sprachliche Informationsmenge für den Lerner und seine ak-

tive Teilnahme zu fördern, indem der Lehrer nur die Zielsprache, die Schüler aber L1 und L2 gebrauchen. Der Einbezug außersprachlicher Elemente unterstützt das Verstehen und die Verständigung in allen Kommunikationssituationen. Da der FSU in erster Linie jedem Sprecher geeignete sprachliche Anregungen und Inputmaterial zum Fremdsprachenerwerb zur Verfügung stellen soll (Krashen 198o), ermöglichen kleine Lernergruppen größere Erfolge, weil sowohl die Situation für Kommunikation natürlicher ist als auch das Kommunikations- und Informationsangebot für jeden Beteiligten größer ist. Unter diesen Voraussetzungen kann auch die Klasse für den Fremdsprachenerwerb sehr gut geeignet sein.

III. (SPRACH)LERNTHEORIEN

1. Die Behavioristische Psychologie: Sprachlernen als Gewohnheitsbildung

Die Behavioristische Psychologie wirkte paradoxerweise insoferne als Anregung und Stimulus für spätere Theorien, als sie nach und nach auf Widerstand und Ablehnung stieß. Die aus der Behavioristischen Psychologie hervorgegangenen Lernmodelle, welche die Annahme, daß Sprachenlernen, wie jedes andere Lernen auch primär auf Gewohnheitsbildung beruhe, fanden in der Form audio-lingualer Methoden Eingang in den Fremdsprachenunterricht (vgl B VI. 1.3.). 1959 attackierte Chomsky in einer vielbeachteten Arbeit diese Auffassung und demonstrierte auf überzeugende Weise, daß das Problem "Spracherwerb" weit mehr als bloße "Gewohnheitsbildung" umfasse. Er behauptete, daß der Sprachlernprozeß die Formation von internalisierten (unbewußten) Regeln beinhaltet, die ihrerseits durch das Testen von Hypothesen entstehen ("hypothesis testing"). Diese Erkenntnisse untermauerten die gegen den audio-lingualen Standpunkt gerichtete Kritik, nämlich daß es dem Lernenden nur schwer

---

1) In diesem Bericht wurde auf eine strenge Unterscheidung von "Lernen" ud "Erwerben" verzichtet, da sowohl unbewußtes Erwerben als auch bewußtes Lernen an allen Spracherwerbsprozessen beteiligt sind.

möglich war, seine Sprachkenntnisse in praktischen Situationen anzuwenden. Es handelte sich hier in der Tat um einen Wendepunkt in der Sprachlerntheorie.

2. Gestalt-Psychologie und kognitive Lerntheorie

Sowohl die Gestalt-Psychologie, die als Vorläufer der Kognitiven Psychologie betrachtet werden kann, als auch die Kognitive Psychologie verwarfen die behavioristischen Prinzipien und konzentrierten sich auf die angeborenen Organisationsprinzipien der menschlichen Kognition und des Wahrnehmungsvermögens. Für die Gestalt-Psychologie war es nicht möglich, menschliches Lernen ohne die Konzepte der subjektiven Erfahrung zu verstehen. In der kognitiven Lerntheorie, die ebenso die Wichtigkeit sinnvollen Lernens erkannte, erlangten Wahrnehmungs- und Gedächtniskonzepte besondere Bedeutung. Experimente zeigten, daß einzelne Vokabeln oder Textinhalte umso leichter erlernt und behalten wurden, je mehr diese für den Lernenden von persönlicher Bedeutung waren und relevanten Sinn enthielten (Lott, Lott und Walsh 197o; Kamano und Drew 1961). Dies stimmte mit einer von Bower und Winzenz (197o) durchgeführten Experimenten-Reihe überein, in der vier Gruppen Paare von Hauptwörtern zu lernen hatten, die ohne Beziehung zueinander standen. Die Gruppe, welche sich ein mentales Bild vergegenwärtigte, in dem die Referenten der beiden Hauptwörter in einer augenscheinlichen Interaktion zueinander standen (ohne Verbalisation), schnitt besser ab als die Gruppe, welche die Wortpaare stillschweigend memorierte, aber auch besser als jene Gruppen, in denen Sätze (mit den Wortpaaren) laut gelesen bzw spontan gebildet und verbalisiert wurden. Bower und Winzenz schlossen daraus, daß "das Gedächtnis des Lerners vom aktiven Suchen, Entdecken und Vorstellen profitiert" - im Gegensatz zu Routine-Wiederholungen, einfachem "Satz-Lesen" oder selbst Abwandlungen der eigenen relativ unoriginellen Satzbildungen (siehe auch Buzan, Tony 1974: Use your head, London: BBC).

3. Denken, Sprechen, Handeln als Determinanten des Lernprozesses

Semantische und pragmatische Information werden im Langzeitgedächtnis gespeichert. Da die meisten Übungen und Sprachdrills für den Lerner allzu oft semantisch leer und ohne Relevanz sind, ist das kognitive Verfahren auf ein Minimum reduziert; dies ist der Hauptgrund, daß die im Drill erarbeiteten Inhalte nicht die gewünschte abrufbereite Langzeitspeicherung erreichen. Die optimale Verarbeitungskapazität wird dann erreicht, wenn die volle Aufmerksamkeit des Lerners in Anspruch genommen und als Folge davon umfangreicheres Material im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. Es folgt daraus, daß es von großem Vorteil ist, Aufgaben zu erstellen, die die volle Auslastung der geistigen Fakultäten des Lerners erfordern. Wie Stevick sagt: "Wesentlich für das Erinnerungsvermögen des Lernenden ist es, persönlich Reaktion und Widerhall ("response") zu finden" (1976: 38). Daher wird ein größerer Lernerfolg dadurch erzielt, daß der Lernende nicht nur dazu gebracht wird, in einer bestimmten Art und Weise, zB verbal, zu reagieren, sondern daß ihm gewisse Aufgaben gestellt werden, die auch physische und psychische Reaktionen erfordern. Hier kommt ein Paradigma zum Vorschein, in dem Denken, Sprechen und Handeln als Determinanten fremdsprachlicher Lernprozesse hervortreten.

4. Sprachlernen als komplexer Lernprozeß

Das Erlernen einer Sprache erfordert also offensichtlich das Lernen von Konzepten, und ein Konzept kann nur dann als wirklich erlernt betrachtet werden, wenn gegebene Formen in realen Umständen anwendbar sind. Erfahrungen haben gezeigt, daß jahrelanger Sprachunterricht und Kenntnis der grammatischen Regeln das gewünschte Ziel, nämlich angemessene praktische Kommunikation in einer Fremdsprache, allzu oft nicht erreichen. Dies ist im Hinblick der aus der Lernpsychologie gewonnenen Erkenntnisse keineswegs überraschend und zeigt die Notwendigkeit der natürlichen und sinnvollen Kommunikation im Unterricht: der Fokus richtet

sich auf den "Inhalt" ("Message"), und die Schüler werden persönlich beteiligt. Allerdings ist auch damit noch nicht das gesamte Problem bewältigt, da die prä-kommunikativen Stadien, wie Präsentation und die Einbeziehung von Übungsphasen nicht übersehen werden dürfen. In Anbetracht dieser verschiedenen Phasen müssen wir erkennen, daß es beträchtliche Unterschiede in der Natur des Lernens gibt, und daß diese sehr vom Stadium des Lernprozesses und seinem thematischen Inhalt abhängen. Der Grad des perzeptiven Verstehens (zB rein mechanisch oder automatisiertes Lernen; bzw verständnis- und sinnvolles oder kognitives Lernen) ist mit ziemlicher Sicherheit gewissen Schwankungen unterworfen. Es wäre falsch, nach einem einzigen Prinzip zu suchen, um den gesamten Lernprozeß zu erklären; das Problem ist wesentlich komplizierter und zu oft wird in Sprachlerntheorien der Fehler gemacht, dies nicht zu erkennen. Wir müssen uns vor Augen halten, daß die relativen Bedingungen zur Förderung effizienten Lernens in mancher Hinsicht variieren werden. So hat zB Repetition sicherlich ihren Platz im Erlernen der Aussprache und in der Aneignung von Formel-Sätzen (wie wir sie in Gruß- oder Abschiedsformen finden) spielt auch Memorieren eine gewisse Rolle (vgl B VI). Rivers (1969, 1983) erkannte zwei im Sprachverhalten verankerte Ebenen:
a) Manipulation und b) Expressionen von persönlicher Bedeutung.

Die Manipulationsebene ist von solchen Elementen charakterisiert, die in fixierten Beziehungen hervortreten und die Wahl obligatorischer Inflektionen, Funktions-Wörter usw involvieren, während die zweite Ebene beispielsweise Satzart und Zeitabfolge miteinbezieht und die Manipulationsebene aktiviert. Diese Ebenen sind auch in von Psychologen identifizierten Lernformen zu finden.

5. Das Was und Wie des Lernens

Gagné (1977) identifizierte fünf Lernformen:

1) Das Lernen intellektueller Kenntnisse, Konzepte und Regeln
2) Das Lernen des Problem-Lösens bzw kognitiver Strategien

3) Verbales Informations-Lernen
4) Das Lernen motorischer Fertigkeiten
5) Das Lernen von Einstellung und Haltung

Was gelernt wird, wird auch oft in drei grundlegende psychologische Kategorien geteilt (Stern 1983: 31o):

1) Kognition
2) Skill (Gewandtheit-Sachkenntnis)
3) Affekt

Die Aufgabe ist nun, das Was des Lernens zu identifizieren und mit dem geeigneten Wie in Verbindung zu bringen, dh einen Zugang zu dem zu erstrebenden Lernerfolg zu finden. Allerdings darf nicht vergessen werden, daß alle Lernformen verwandt und voneinander abhängig sind.

Bruner (1964, 1966) postuliert drei parallel verlaufende Systeme zur Verarbeitung und Speicherung von Information, die als Spracherwerbs- und Sprachverwendungsmodelle gesehen werden können:

1) Tun/Handlung
2) Vorstellung/Bild
3) Symbole

Tun/Handlung erstreckt sich auf Manipulation und Gewohnheitsreaktion; Vorstellung/Bild - auf perzeptive Vorstellung und Organisation, die auf induktivem Erkennen basiert, während die Symbolik durch induktive oder deduktive Mittel bedingte abstrakte Vorgänge in der Konzeptbildung miteinschließt. Untersuchungen zur Feststellung, ob Konzepte und Prinzipien besser auf induktivem oder deduktivem Weg erreicht werden, haben einigermaßen widersprüchliche Resultate gebracht und man kam zur Auffassung, daß dies hauptsächlich auf den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgabe zurückzuführen ist - das heißt, das erarbeitete Lernmaterial wird umso dauerhafter gespeichert, je besser es dem Lernenden gelingt, für sich selbst relevante Konzepte und Prinzi-

pien zu entdecken. Sollte sich jedoch das Konzept als zu schwierig erweisen, ist deduktiven bzw semi-deduktiven Versuchen der Vorzug zu geben. Wilkins stellt aber auch fest:

> Auch wo explizite Regeln vorgegeben werden, hängt die effektive Beherrschung der linguistischen Verallgemeinerungen des Lerners weniger von seinem bewußten Verstehen einer bestimmten Regel ab als vom Ausmaß der Gelegenheiten, in denen er sie bei der Bildung von Äußerungen anwenden konnte. (1976: 75)

Es darf auch nicht vergessen werden, daß den älteren im Vergleich zu jüngeren Lernern aufgrund ihrer größeren kognitiven Reife mehr Lernstrategien zur Verfügung stehen. Ältere Lerner können eher deduktive und analytische Fähigkeiten anwenden und geistige Anstrengungen und vielleicht auch Motivation über längere Zeit aufrechterhalten.

Um nochmals kurz zusammenzufassen: Beim Erlernen einer Fremdsprache muß der Lerner nicht nur die Fähigkeit erwerben, fremdsprachliche Strukturen zu bilden; er muß auch lernen, wie er die Strukturen unter Betracht ihrer spezifischen Kontexte und Funktionen für seine Zwecke einsetzen kann. Beim Sprachlernen sind verschiedene Prozesse involviert. Memorieren und Wiederholungen helfen beim Erlernen von stehenden Wendungen. Induktive und deduktive Mittel führen aller Wahrscheinlichkeit nach zum Erlernen von Konzepten. Dem Lerner muß auch unbedingt die Möglichkeit gegeben werden, Strukturen in sinnvollen Kontexten anzuwenden, wenn er Assoziationen zwischen einer Struktur und deren Gebrauch aufbauen soll. Das stimmt auch mit den Ergebnissen der Lernforschung überein, die zeigen, wie wichtig die Relevanz des Gelernten, begleitendes Handeln und Emotion für die volle Beteiligung des Lerners ist. Es handelt sich daher um eine zweifache Verbindung: einerseits lernen, wie eine Fremdsprache verwendet wird - andererseits die Fremdsprache verwenden, um sie zu lernen. Wir haben es also hier mit einer begründeten Eklektik zu tun, dh Wahl und Entscheidung in diesen Alternativen müssen letzten Endes in der Kompetenz des Lehrers liegen.

6. Affektive Faktoren

Affektive Faktoren (vgl B V. 2.3.) sind integraler Bestandteil aller Vorgänge, die gerade beschrieben wurden. Untersuchungen zeigen, daß Motive, Bedürfnisse, Einstellungen und Emotion des Lerners ausschlaggebend dafür sind, wie gut und wie schnell eine Fremdsprache gelernt wird. Vulnerabilität, Minderwertigkeitsgefühle und ein mangelndes Selbstwertgefühl stören den Lernprozeß ebenso wie eine angsterfüllte Atmosphäre. Daher muß eines unserer pädagogischen Ziele sein, eine Lernsituation zu schaffen, die das Selbstvertrauen und die Motivation in einem angstfreien Klima fördert. Damit ein Lerner sich sicher und wohl fühlen kann, müssen unterschiedliche Lernstrategien und -geschwindigkeiten akzeptiert werden. Lerner, die nicht einem vorgegebenen Rahmen entsprechen, dürfen nicht als hoffnungslos ausgeschlossen werden, da eine kooperative Atmosphäre, in der jeder in seiner Eigenart akzeptiert wird, die Grundlage des Erfolgs im Fremdsprachenunterricht ist. Die humanistische Psychologie mit ihrer erneuten Betonung von individuellen Unterschieden und Werten erkannte, daß der Lehr/Lern-Prozeß die gleichzeitige Integration von Intellekt und Emotion erfordert. Browns "Confluent Learning", das ebenfalls diesen Standpunkt vertritt, wird in Galyeans (1977) Beschreibung in vier Komponenten geteilt:

1) Das Lernen im "here and now" (in der unmittelbaren Gegenwart) mit Akzent auf den aktuellen Interessen und Energien der Klasse

2) Zuteilung von Lernmaterial als Lernbasis sowie Sprachstrukturübungen

3) Interpersonale Anteilnahme und Kommunikation

4) Selbstbewußtsein und Selbstverwirklichung

Auch Rivers betont:

> Was auf lange Sicht gelernt wird, wird vom persönlichen Bezug des Lerners zur Situation bestimmt - was persönlich wichtig für den Lerner ist und wie die Situation auf das

> Wohlbefinden wirkt (Sicherheit, Zugehörigkeit und Selbstwertgefühl, um Maslows Termini zu verwenden). Daher muß der Lernatmosphäre und der Qualität der Beziehungen in der Lernsituation mehr Beachtung geschenkt werden, statt die Hauptrolle im Lernprozeß der Organisation didaktischer Maßnahmen zuzuweisen. (1983: 7o)

Abschließend kann zusammengefaßt werden, daß zum erfolgreichen Spracherwerb gewissenhafte Maßnahmen erforderlich sind, die sowohl kognitive als auch interaktive und affektive Aspekte miteinbeziehen.

IV. MOTIVATIONSFORSCHUNG: "WARUM EINE FREMDSPRACHE LERNEN?"

Die Beherrschung bzw das Erlernen von Fremdsprachen ist ein allgemein anerkanntes und erstrebenswertes Bildungsgut unserer Gesellschaft. Dennoch hat der Fremdsprachenunterricht an Pflicht- und weiterführenden Schulen (AHS, BHS etc) mit erheblichen Motivationsproblemen bei den Schülern zu kämpfen. Dies ist umso erstaunlicher, als sich im allgemeinen eine auffällige Kongruenz zwischen offiziellen Begründungen zur Unterrichtung von Fremdsprachen und den Interessen und Lernzielen der Lernenden/Schüler feststellen läßt.

Zum einen gehört das Beherrschen einer Fremdsprache - und hier vor allem des Englischen - zu dem, was landläufig als Allgemeinbildung bezeichnet wird. Nicht selten wird dieses Bedürfnis nach einer umfassenderen Allgemeinbildung von Kursteilnehmern an Erwachsenensprachkursen als ein Hauptbeweggrund für den Besuch von Sprachlehrgängen genannt.[1)] Eng damit verbunden ist die zukunftsgerichtete Bedeutung des Beherrschens einer Fremdsprache und die damit verbundenen besseren Berufsaussichten. Diese Forderung schlägt sich auch in der 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz, § 46 ("Aufgaben der Berufsschule") nieder. Dort wird eine gesetzliche Beziehung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Aspekten des Unterrichts an Berufsschulen und des Englischunterrichts im besonderen hergestellt.

---

1) siehe Schratz, et al 1983: 21-36

Zum anderen veranlaßt ein allgemeines Kommunikationsbedürfnis, das Menschen außerhalb der eigenen unmittelbaren, gewohnten Umgebung in Kontakt treten lassen will, den Erwerb einer Fremdsprache anzustreben und damit die eigene Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu erweitern. Im neuen Lehrplan Englisch für AHS-Unterstufe und "Neue" Hauptschule wird als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Aufbau einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit genannt, welche die Schüler zu einem situationsgerechten Handeln mit der Fremdsprache aktiver und passiver Art bringen soll und anschließend heißt es noch:

> Weiters sollen durch den Erwerb einer Fremdsprache und von Kenntnissen aus Landes- und Kulturkunde eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Menschen anderer Sprachgemeinschaften und deren Lebensweisen entwickelt und das Wertbewußtsein entfaltet werden.

Der scheinbar so harmonische Zusammenfall von gesellschaftlich-bildungspolitischer Begründung, warum Fremdsprachen ein fixer Platz im Fächerkanon österreichischer Schultypen einzuräumen sei, mit den Ansprüchen der Lernenden nach Erweiterung ihrer Allgemeinbildung und Verbesserung der eigenen Handlungskompetenz, ist freilich kein Zufall. So hat eine Umfrage unter 154 HS-Schülern der 5.-8. Schulstufe beider Klassenzüge (91 Schüler des 1. Klassenzuges, 63 Schüler des 2. Klassenzuges) unter anderem ergeben, daß auf die Frage "Findest du den Fremdsprachenunterricht an der Pflichtschule für notwendig bzw sinnvoll?" über 9o % der Schüler kommentarlos mit "ja" antworteten.[1] Das Interesse der Lernenden leitet sich aber nicht nur von ihren privaten Bedürfnissen wie zB Brieffreundschaften, Urlaube im Ausland, Verstehen von Liedtexten etc ab. Allgemeinere Faktoren wie Prestige und Rentabilität einer Fremdsprache sowie das allgemeine Bildungsklima (zB Einstellung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen) spielen keine unwichtige Rolle bei dem Entscheidungsprozeß für ein betreffendes Fremdsprachenfach. Ob nun privat-individuelle, sozial-ökonomische oder kulturelle Gründe im Vordergrund stehen, günstige motivationale Ausgangsbedingungen scheinen in den meisten Fällen stets gegeben zu sein.

---

1) Grasmugg, Bl 1985: "Was Hauptschüler zum Englischunterricht zu sagen haben". Schulhefte 38: 113-115

1. Motive, Motivation und Einstellung

1.1. Motive

Eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme der einzelnen Beweggründe für menschliches Tun, menschliches Verhalten und Bedürfnisse in einer gegebenen Situation ist naturgemäß schwierig. Wie sich durch alltägliche Beobachtungen leicht bestätigen läßt, zeigen verschiedene Individuen in ein und derselben Situation deutlich unterscheidbare Verhalten. Deshalb kann es nicht verwundern, daß man auch in der Psychologie bisher zu keiner Einigung darüber gekommen ist, welche und wieviel einander unterscheidbare Motive das menschliche Handeln bestimmen.

Ähnliches gilt für Lernsituationen. Wie bereits angedeutet, sind die Beweggründe für das Erlernen einer Fremdsprache in ihrer Zahl unbestimmbar und lassen sich selten fein säuberlich voneinander trennen. Man hat zwar gerade für den Bereich der Fremdsprachen in den letzten Jahren eine Beschreibung von den Motiven versucht, die für den Fremdsprachenerwerb von primärer Bedeutung sind. Eine exhaustive Analyse der im Fremdsprachenunterricht wirksamen Motive konnte freilich nicht geleistet werden. Einige der wichtigsten Beweggründe lassen sich aber begrifflich faßbar machen. (nach Apelt 1981: 53 ff)

1. Das Gesellschaftsmotiv: Das Lernen einer Fremdsprache wird als eine gesellschaftliche Notwendigkeit im engeren und weiteren Sinn - aktuell und zukunftsweisend - erfaßt und begründet.
2. Das Elternmotiv: Das Lernen "um der Eltern willen", entweder um ihnen Freude zu machen oder ihrem Vorbild nachzueifern oder sich unter die Bildungsambitionen des Elternhauses unterzuordnen.
3. Das Lehrermotiv: Ebenfalls eine besondere Art der sozialen Identifikation, wobei gelernt wird, um dem Lehrer zu gefallen und seinem Vorbild nahezukommen.
4. Das Nützlichkeitsmotiv: Das Lernen einer Fremdsprache wird mit besseren Berufsaussichten und mit dem Nutzen für das spätere Leben begründet.

5. Das Wissensmotiv: Beinhaltet das Streben nach neuen Erfahrungen und Erkenntnissen.
6. Das Spielmotiv: Bezeichnet die Freude an neuen Formen der Kommunikation und ihr spielerisches Erproben.
7. Das Kommunikationsmotiv: Das allgemein menschliche Bedürfnis nach Informations- und Meinungsaustausch.
8. Das Geltungsmotiv: Das Streben nach Anerkennung und Achtung, auch nach Prestigegewinn in der Gemeinschaft, die die Beherrschung einer Fremdsprache honoriert.

1.2. Allgemeine und spezielle Lernmotivation

Für eine Operationalisierung des Motivationsbegriffs im Fremdsprachenunterricht ist es nötig, den allgemeinen Motivationsbegriff zunächst auf den der Lernmotivation einzuschränken. Unter Lernmotivation versteht man die Bereitschaft, in entsprechenden Situationen dem Lernen dienende Aktivitäten durchzuführen oder an ihnen teilzunehmen. Damit soll nicht gesagt werden, daß das Handeln des Lernenden im Unterricht nur durch das Lernmotiv bestimmt sei. Es wird vielmehr damit gemeint, daß die Aktualisierung aller im Unterricht relevanten Motive auf das Lernen als den zentralen Prozeß bezogen ist. (Solmecke 1983: 41-43, 49 f)

Solmecke (²1983: 49 f) unterscheidet dabei eine allgemeine und eine spezielle Lernmotivation.

> Mit allgemeiner Lernmotivation ist ... das Maß der Bereitschaft gemeint, sich unabhängig vom jeweiligen Fach überhaupt an unterrichtlich organisierten Lernprozessen zu beteiligen.

Dieser Wille zum Lernen an sich als eine natürliche Voraussetzung für die Konstituierung von Lernsituationen wird mitunter auch als "operationelle" Motivation bezeichnet. (Driven et al, 1976: 133)

Unter spezieller Lernmotivation versteht Solmecke

> ... das Maß der Bereitschaft, sich an den Lernprozessen eines bestimmten Faches zu beteiligen.

Die Untersuchung von allgemeiner und spezieller Lernmotivation ist deswegen wichtig, weil gesteuerter Fremdsprachenunterricht, dh das Erlernen einer Fremdsprache im schulischen Kontext, nur ein spezifischer Fall institutionalisierten Lernens ist. Eine wie auch immer begründete generelle Abneigung gegen die Beteiligung an institutionellen Lernprozessen wird daher sicher auch die fachspezifische Lernbereitschaft beeinflussen. Es ist daher sinnvoll, daß die spezielle Lernmotivation vor dem Hintergrund und in Beziehung zu der allgemeinen Lernmotivation betrachtet wird. Viele lernmotivationale Probleme in Einzelfächern, wie zB dem Englischen, sind eher auf die generellen Bedingungen des Lernens zurückzuführen als auf ein starkes Motivationsdefizit in bezug auf den einen Lerngegenstand. Fachdidaktische Handlungsanweisungen - darauf weist Solmecke (²1983: 49) hin - können im Fall allgemeiner lernmotivationaler Probleme kaum Ansatzpunkte für Verbesserungen darstellen.

1.2.1. Motivationsfaktoren

Versucht man nun, die jeweiligen Anregungsbedingungen der bestimmten Lernsituationen, das sozio-kulturelle Umfeld, in dem Fremdsprachenlernen stattfinden soll und die Interaktion von Lehrer und Schüler als Faktoren, die die Motivation des Lernenden im Fremdsprachenunterricht bestimmen, systematisch zusammenzufassen, dann lassen sich nach Solmecke (1983: 47 f) zunächst drei Faktorenkomplexe unterscheiden:

1. Außerschulische Faktoren, die die Motivation des Lernenden beeinflussen: Einflüsse, die durch Einstellungen von Gesellschaft, Eltern und anderen normsetzenden Bezugsgruppen gegenüber der Fremdsprache, Sprechern dieser Sprache und dem Fremdsprachenlernen ausgeübt werden. Weiterhin der Grad der objektiven Notwendigkeit des Fremdsprachenerwerbs sowie die Bedingungen, unter denen er stattfindet.
2. Individuelle Faktoren des Lernens, die die Motivation des Lernenden beeinflussen: Einstellung gegenüber der Fremdsprache, den Sprechern dieser Sprache, dem Fremdsprachen-

lernen selbst und den schulischen Lernformen. Individuelle Reaktionsdispositionen auf spezielle Unterrichtsaktivitäten, Person des Lehrers, Schul- und Unterrichtsatmosphäre, Interessen, Bedürfnisse etc.

3. Durch Lehrer und Unterricht eingebrachte Faktoren, die die Motivation des Lernenden beeinflussen: Lehrerpersönlichkeit, Lehrerverhalten, Einstellung den Schülern und dem Unterrichtsgegenstand gegenüber.

In der Motivationsforschung wird in diesem Zusammenhang allgemein eine Priorität außerschulischer Faktoren angenommen. Sie kennzeichnen zuletzt auch die Ausgangsbasis, von der aus der Lehrer seine Schüler zu motivieren versucht, und die gleichzeitig die Grenzen angeben, innerhalb derer er sich bewegen kann.

1.2.2. Arten motivationaler Orientierung

Die motivationspsychologische Forschung hat in ihrem Bemühen, die Beweggründe zum Lernen festzustellen, zwei wesentliche Ausprägungen von Motivation unterschieden:

1. Instrumentelle Motivation
2. Integrative Motivation

Unter instrumenteller Motivation versteht man das Erwerben einer Fremdsprache aus vorwiegenden Nützlichkeitserwägungen ohne intensiven Kontakt mit Muttersprachlern dieser Sprache und ohne Kenntnis der betreffenden Kultur anzustreben. Von integrativer Motivation spricht man, wenn die zweite Sprache gelernt wird, um Kontakt mit Muttersprachlern aufzunehmen, deren Kultur kennenzulernen und unter Umständen sich einige der für die Mitglieder der fremden Sprachgemeinschaft typischen Eigenschaften bzw Verhaltensweisen anzueignen. Die Untersuchungen von Gardner und Lampert, auf denen diese Unterscheidung beruht, implizieren, daß die von integrativer Motivation bestimmten Lernenden größere Erfolgschancen haben als instrumentell motivierte. Diese Schlußfolgerung wurde in den letzten Jahren heftiger Kritik unterzogen. Heute herrscht allgemein die Ansicht, daß beide Arten moti-

vationaler Orientierung eine Rolle spielen und einander nicht ausschließen. So wie Nützlichkeitserwägungen zur Begründung des Fremdsprachenlernens nicht für alle Lernenden ausreichen, so ist auch das mit der integrativen Motivation verbundene Werturteil nur mit Vorbehalt zu betrachten. Zielführender scheint es, zwischen "sachbezogener Motivation" und "sachfremder Motivation" zu unterscheiden. (Solmecke 1983: 55) Erstere zielt auf die Eröffnung einer neuen Sprach- und Vorstellungswelt und interpretiert eine künftige Verwendungsmöglichkeit der Fremdsprache als gleichberechtigten Lernantrieb, während letztere Beweggründe wie Zensuren, Angst vor Strafe etc umfaßt.

1.3. Attitüden

Gerade die motivationsbegründenden Untersuchungen haben dargelegt, daß nicht nur die Art der motivationalen Orientierung, dh die Art der jeweiligen Antriebskräfte zum Lernen, sondern auch die Stärke der Motivation im Sinne der Bereitschaft zum Lernen einen wesentlichen Faktor der Lernmotivation darstellt.

Die Stärke der Motivation ist unter anderem davon beeinflußt, inwieweit Fremdsprachenkenntnisse in der Gesellschaft, in der der Lernende lebt, als ein für ihn relevanter sozialer Wert betrachtet wird. Man darf annehmen, daß positive Attitüden, dh positive Einstellungen und Haltungen gegenüber der Zielkultur und gegenüber dem Schulfach und dem Unterrichtsstil an der betreffenden Schule auf die Lernfähigkeit eine förderliche Wirkung haben. Positive Attitüden sind zwar auch von variabler Unterrichtsthematik (Relevanz, Problemlösungsanreize, Umweltverknüpfbarkeit etc) und variablem Unterrichtsstil (partnerschaftliches, soziales Lernen und Planen) abhängig. Unterschiedliche unterrichtliche Anregungsbedingungen können daher einen positiven oder negativen Einfluß auf die Einstellung gegenüber der Fremdsprache als Fach- und Kulturphänomen ausüben. Einschlägige Beobachtungen haben aber ergeben, daß vorgefaßte Meinungen und Attitüden stärker sind als die Motivation durch bestimmte Unterrichtsmethoden oder einen Unterrichtsstil. Positive Einstellungen gegenüber der englischen Sprache und gegenüber englischspre-

chenden Ausländern der Lernenden müssen daher nicht immer mit dem Urteil über den erfahrenen Unterricht korrelieren. (siehe Piepho 1979: 38 ff)

2. Motivieren

2.1. Das Problem der Lernnotwendigkeit

Der Fremdsprachenunterricht sieht sich einem fachspezifischen Motivationsproblem gegenüber. Im Gegensatz zum Muttersprachenerwerb ist beim Erlernen einer Fremdsprache die unmittelbare Notwendigkeit der Sprachaneignung zum Zwecke der Befriedigung der Kommunikationsbedürfnisse im schulischen Kontext selten ganz oder oft nur teilweise vorhanden. Die beim Muttersprachenerwerb zu beobachtende unmittelbare Lernnotwendigkeit findet man beim Erlernen einer Fremdsprache nur dann bis zu einem gewissen Grad wieder vor, wenn ein Individuum in eine fremdsprachliche Umgebung versetzt wird. Der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht kann damit nicht oder nur allzu selten dienen (zB durch die Heranziehung von native speakers im Unterricht bzw durch Schüleraustauschaktionen mit dem Zielsprachenland).

Das Erlernen einer Fremdsprache in der Schule wird daher - wie eingehend festgestellt - vor allem aus der gesellschaftlichen Überzeugung von dieser Notwendigkeit getragen. Institutionalisiertes Lernen läßt daher andere Prioritäten entstehen. Im Gegensatz zu natürlichen Kommunikationssituationen ist daher nicht immer die geglückte Verständigung wichtigstes Ziel des Erfolges, sondern die Bestätigung durch den Lehrer, gutes Abschneiden bei Schularbeiten oder bessere Berufsaussichten. Solche Bedingungen müssen gezwungenermaßen die Realitätsferne schulischer Kommunikationssituation noch spürbarer werden lassen. Lehrer und Schüler sehen sich oft vor dem Dilemma, in Situationen miteinander in einer Fremdsprache kommunizieren zu müssen/sollen, obwohl sie eine gemeinsame Muttersprache besitzen, mit deren Hilfe alles leichter und besser gesagt werden könnte. Die Folge davon kann sein, daß sich Lehrer und Schüler in jeder Stunde aufgefordert fühlen, aus ihrem realen Leben herauszutreten, um jemand anderes zu werden.

Jedenfalls läßt sich für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht behaupten, daß die Motivation des Lernenden beim Fremdsprachenerwerb weder in ihrer Stärke noch in ihren Funktionen mit der des Muttersprachenerwerbs in natürlichen Kommunikationssituationen gleichzusetzen ist. Zu unterschiedlich sind neben der individuellen Ausgangslage die Anregungsbedingungen der jeweiligen Lernsituation.

2.2. Motivation als fachdidaktisches Allheilmittel?

Motivation ist in den letzten Jahren zu einem Schlagwort in der Fachliteratur zur Sprachvermittlung und Sprachdidaktik geworden. Der Begriff entstammt der Psychologie, mit dem erklärt werden soll, warum ein Organismus eine bestimmte Handlung vollbringt oder auch nicht. Im Kontext schulischen Lernens genügt es allerdings nicht, psychologische Begriffe und ihre Definition dem Unterrichtsgeschehen einfach überzustülpen. Die bislang oft unterlassene Abgrenzung von Motivation im Fremdsprachenunterricht gegenüber allgemeinen Verhaltensweisen hat zu einer Erwartungshaltung geführt, die Motivation als eine manipulative Variable aus der Perspektive des Lehrers und als die Teilvariable des speziellen Lernverhaltens aus der Perspektive des Schülers hat betrachten lassen. (Solmecke 1983: 13 f, 17, 41 f)

Damit mußte zum Teil der Eindruck entstehen, daß mit der Berücksichtigung gewisser motivationaler Aspekte, der (unreflektierten) Anwendung irgendwelcher ermunternder und appetenzfördernder Maßnahmen des Lehrers oder durch packende Inhalte allein sich schlagartig größere Unterrichtserfolge einstellen würden. Manche Unterrichtspraktiker verbanden da wohl die Hoffnung, es bedürfe bloß der Befolgung bestimmter Rezepturen, wobei Motivation gleichsam als Allheilmittel zu verabreichen sei und die Hebung der Lernwilligkeit der Schüler würde sich automatisch einstellen. Diese Hoffnung stellt sich im alltäglichen Unterrichtsgeschehen nur allzu oft als trügerisch heraus. Die Ursache liegt vor allem darin, daß man die Vielzahl von Beweggründen menschlichen Verhaltens damit auch des Lernverhaltens zwar im Prinzip akzeptiert hat, aber ihre gegenseitige Verflochtenheit und Be-

einflußbarkeit nicht berücksichtigt wurde. Die Komplexität motivationaler Bedingungen läßt daher stets nur Wahrscheinlichkeitsaussagen, nicht aber Aussagen über gesicherte Wenn-dann-Beziehungen zu. Im Sinne einer Sprachhandlungs- bzw Sprachtätigkeitstheorie erscheint Motivation hingegen als eine die ganze Persönlichkeit des Schülers, sein allgemeines soziales Handeln und seine Stellung in der Gesellschaft umfassendes Dispositions- und Tätigkeitskonzept. Dieser Motivationsbegriff versteht die Motivierung von Schülern nicht durch Anwendung von Motivationstricks, die auf die automatische Wirkung bestimmter Maßnahmen vertraut und die weitestmögliche Anpassung der Schüler an vorgegebene Unterrichtsbedingungen will. Lernmotivationale Probleme verringern sich nämlich dann, wenn ein Unterrichtsfach, wie zB eine Fremdsprache, eben zu mehr als bloß einem Unterrichtsfach wird.

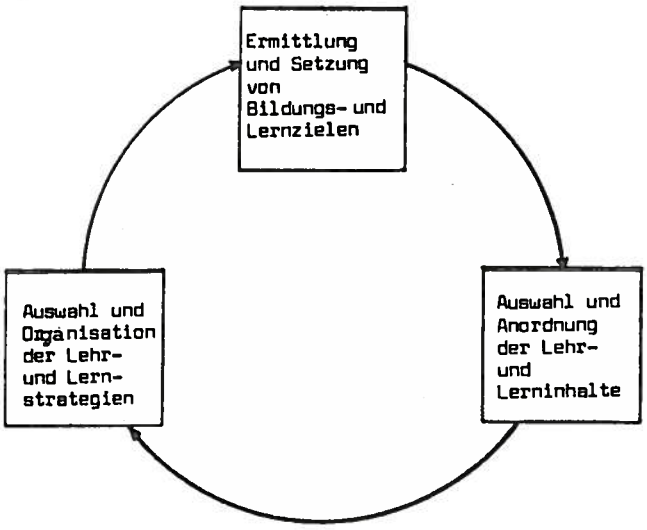
Eine mit entsprechenden Anregungsbedingungen versehene Situation ermuntert den Lernenden, die Diskrepanz zwischen Beherrschung einer Fremdsprache und ihrer Nichtbeherrschung durch Eigeninitiative und Kooperation zu beseitigen. Der Lehrer kann dabei sowohl für die kurzfristige Aktualisierung von Motiven als auch für die langfristige Motiventwicklung von Hilfe sein. Bei aller Kritik, die sich der Sprachunterricht in letzter Zeit hat gefallen lassen müssen, soll hier eindeutig festgestellt werden, daß institutionalisierter Sprachunterricht und die Tätigkeit der Lehrer von äußerster Wichtigkeit sind.

V. LEHRPLÄNE - LERNZIELE

1. Lehrplan - Stoffsammlung oder Steuermodell des FSU

Die Schwierigkeiten, den Bildungsauftrag der Schule im fremdsprachigen Bereich zu erfüllen, ergeben sich unter anderem aus der Divergenz zwischen den allgemeinen Bildungszielen und den fachlichen Forderungen. Grundsätzlich ist daher die Harmonie zwischen Bildungsauftrag und fachspezifischen Zielen Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht.

Wie die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung zeigen, ist Sprachenlernen ein den ganzen Menschen bewegender Prozeß. Die diesem Prozeß zugrunde liegende Lehr-/Lernzielbeschreibung kann sich daher nicht auf die Auflistung des Lehr-/Lernstoffes - in traditionellen Konzepten besteht dies hauptsächlich in Aussagen zu den zu erwerbenden Sprachmitteln - allein beschränken, sondern sollte konkrete Aussagen zu allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts machen, dh sie legt fest, welche fachbezogenen Bildungsziele angestrebt werden, welche Inhalte damit verknüpft sind und wie Ziele und Inhalte im Schulunterricht realisiert werden können. Der Lehrplan wird somit zum Steuermodell des gesamten Unterrichts.



2. Erwerb von Sprachwissen oder von Sprachfertigkeiten?

Wenn man von der Forderung ausgeht, daß "eine angemessene Beherrschung der englischen Sprache"[1] angestrebt werden soll, dann erhebt sich die Frage, wie diese Qualifikation beschrieben werden kann. Geht man grundsätzlich vom System "Sprache" aus, dann könnte man den Schluß ziehen, daß das Wissen über dieses System gleichzeitig auch dessen Anwendung bedeute. Dieser Annahme folgen viele traditionelle Konzepte des Fremdsprachenunterrichts.

2.1. Traditionelle Konzepte

Sie konzentrieren sich im wesentlichen auf die Auflistung von Sprachmitteln, nämlich auf

- Listen grammatischer Strukturen
- Listen von Wörtern bzw Angabe von Themen und Situationen zur Abgrenzung des Wortschatzes

Die Auflistung erfolgt aufgrund des Schwierigkeitsgrades der Erlernbarkeit - basierend auf Erfahrungswerten -, dh sie gibt an, welche Sprachmittel auf welcher Lernstufe eingeführt werden sollen. Dieses System beruht auf der Annahme, daß nach Beherrschung des kompletten linguistischen Systems es letztlich dem Lernenden überlassen bleibt, die Synthese der erworbenen Kenntnisse vorzunehmen.

Wilkins charakterisiert diesen Ansatz folgendermaßen:

> A synthetic language-teaching strategy is one in which the different parts of language taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up. (Wilkins 1976: 2)

---

1) vgl Lehrplan der Hauptschule, hrsg vom Österreichischen Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien, 2. Aufl 1977, S 34.

Die Annahme, daß Sprachwissen gleichzeitig auch Sprachanwendung ermögliche, wurde durch die Praxis widerlegt. Hier zeigte es sich, daß viele Lernende den für selbstverständlich angenommenen Transfer ihres Sprachwissens zur tatsächlichen Anwendung niemals schafften. Für den Lernenden ist oft das erlernte System ein System der Formen. Wilkins sieht vor allem den Mangel an Inhalt, der hinter diesen Formen steht. Wohl werden bestimmte sprachliche Formen durch eine künstlich geschaffene Situation illustriert, dennoch erkennt der Lernende, daß er durch die erlernten Formen seine tatsächlichen Bedürfnisse nicht abdecken kann.

Dem gegenüber stehen kommunikativ orientierte Konzepte.

2.2. Kommunikativ orientierte Konzepte

Diese Konzepte analysieren die Funktion der Sprache im Kommunikationsprozeß. Wilkins (1976: 13) bezeichnet sie daher auch als analytische Konzepte. Sprache wird im Zusammenhang mit ihrer Verwendung beschrieben, dh die Frage, was die Schüler mit ihren Fremdsprachenkenntnissen anfangen können, bestimmt den ganzen Unterricht. Zentrales Anliegen ist die Verwirklichung kommunikativer Absichten, zB jemanden einladen und die Einladung annehmen oder ablehnen. Dies kann in mündlicher, aber auch in schriftlicher Form geschehen. Kommunikativ orientierter Unterricht bedeutet daher nicht nur mündlicher Unterricht, sondern umfaßt alle Fertigkeiten.

Ein kommunikativ orientiertes Konzept hat daher Aussagen zu den angestrebten Fertigkeiten zu machen, nämlich

- was an Hörfähigkeit erreicht werden soll,
- wie weit Lesefertigkeit entwickelt werden soll,
- was als mündliches Mitteilungsvermögen erreicht werden soll
- und was an Schriftlichem produziert werden soll.

Entscheidend ist, welche Kommunikationssituationen der Schüler sprachlich bewältigen soll. Erst an zweiter Stelle ergibt sich die Frage, welche Sprachmittel er dazu benötigt.

Seit Mitte der 7oer Jahre begannen sich kommunikativ orientierte Konzepte in der fachdidaktischen Diskussion immer mehr durchzusetzen und beeinflußten in der Folge die Festsetzung von Lernzielen, Lerninhalten und Arbeitsformen. Bahnbrechend waren dabei die Arbeiten von D.A. Wilkins und jene der Expertengruppe des Europarates, die letztlich zur Entwicklung des Threshold Levels führten.

Wilkins ersetzt das grammatikalische Konzept, in dem die inhaltliche Komponente hintangestellt wird, durch ein semantisch orientiertes. Anstelle des Ausgehens von Strukturen tritt das Ausgehen von Notionen, das sind Denkbegriffe, die hinter den kommunikativen Absichten stehen und denen dann die entsprechenden Redemittel zugeordnet werden.

> "The linguistic content is planned according to the semantic demands of the learner." (Wilkins 1976: 19)

Wilkins unterscheidet dabei drei Hauptkategorien, nämlich die semantisch-grammatikalischen Kategorien, wie zB Zeit, Häufigkeit, Menge, Ort etc, die modalen Kategorien, wie zB Grad der Gewißheit, Grad der Verpflichtung etc und die kommunikativen Kategorien, wie zB Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, jemanden überreden etc.

Die erste Gruppe der Kategorien beschreibt die inhaltliche Konzeption, die hinter dem System einer Sprache steht. Sie versucht, Verbindungen zwischen Semantik und Grammatik klarzulegen. Die zweite Gruppe beschreibt die Haltung des Sprechers gegenüber seiner Wahrnehmung und seinen Erfahrungen. Die kommunikativen Kategorien beschreiben, was der Sprecher mit seinen Äußerungen beabsichtigt. Eben diese dritte Komponente berücksichtigt jenen wesentlichen Aspekt der Kommunikation, der von synthetischen Konzepten nicht wahrgenommen wird.

Eben dieser Aspekt ist es, der eine zentrale Bedeutung im "Threshold Project" des Europarates innehat (Van Ek 1975). Dieses stellt ein Modell der Lernzielbestimmung für den Fremdspra-

chenunterricht dar und wurde in mehrjähriger Arbeit von einem Expertenteam unter der Leitung von Prof Van Ek erarbeitet. Eine Lehr-/Lernzielbestimmung hat der Tatsache, daß Sprache ein Mittel zur Kommunikation in bestimmten Situationen unter bestimmten Bedingungen ist, Rechnung zu tragen. Sprachliches Handeln wird durch das Zusammenwirken von Sprachfunktionen - diese entsprechen der dritten Kategorie des Wilkinschen Ansatzes - und Notionen erreicht. Dabei unterscheidet Van Ek zwischen den allgemeinen Denkbegriffen - analog zu den semantisch-grammatikalischen Kategorien von Wilkins- und denen, an bestimmte Themen gebundene, speziellen Denkbegriffen, die, nach formalen Gesichtspunkten betrachtet, den lexikalischen Einheiten einer Sprache entsprechen. Sprachfunktionen und allgemeine und spezifische Notionen werden durch die Kommunikationssituation näher bestimmt, nämlich durch

- den Kommunikationsort
- das sozio-emotionale Rollenverhältnis der Gesprächspartner
- den Kommunikationsinhalt
- die Art der sprachlichen Tätigkeit.

Der "Threshold Level" wurde zunächst für Erwachsene entwickelt, um ein Modell zu haben, in dem die allgemeinen Grundsituationen menschlicher Kommunikation erfaßt sind (siehe B I.2.5.). "Threshold" wird als "the lowest level of effective language use" definiert (Van Ek 1973: 13). Dieses System wurde in der Folge auch auf den Schulunterricht übertragen (Van Ek 1977).

Aufgabe war es, einen Lehr-/Lernzielkatalog zu entwickeln, der von einem Großteil der Schüler erreicht werden kann und der, basierend auf den Situationen des täglichen Lebens, die kommunikativen Fertigkeiten der Schüler im Sinne des "minimum level of proficiency" näher beschreibt. Der Lehr-/Lernzielkatalog umfaßt folgende Komponenten:

- die Zielgruppe
- die sprachlichen Tätigkeiten
- den Kommunikationsort

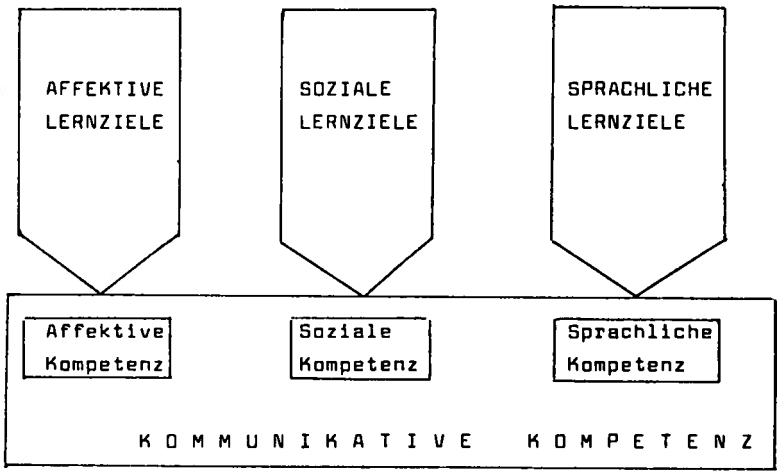
- die Rollen
- die Sprachfunktionen
- die allgemeinen Begriffe
- die spezifischen/themenbezogenen Begriffe
- die Sprachmittel
- den Grad der Genauigkeit

Es kann im Rahmen dieses Abschnitts nicht im Detail auf diesen Lehr-/Lernzielkatalog eingegangen werden.

Grundsätzlich sei aber die Bedeutung des T-Levels als Grundlage für die Entwicklung kommunikativ orientierter Lehrpläne herausgestrichen.

2.3. Affektive und soziale Lernziele des FSU

Miteingebunden in einem erfolgreichen Sprachlernprozeß sind immer affektive und soziale Aspekte. Der Aufbau einer kommunikativen Kompetenz ist daher gekoppelt mit einer entsprechenden affektiven und sozialen Kompetenz (vgl B I.1.2.).



ad Affektive Kompetenz:
Um kommunikatives Verhalten zu erreichen, muß der Englischunterricht jene positive Haltung vermitteln, die dazu beiträgt, daß die Schüler es für nützlich und wertvoll empfinden, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu gebrauchen. Diese affektive Kompetenz soll letztlich bewirken, daß der Lernende jenes Maß an Bereitschaft zeigt, sich auch nach Beendigung seiner schulischen Bildung weiter mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beschäftigen.

Für die affektiven Lernziele, die für den Lehrer schwer überprüfbar sind, haben R.M. Valette und R.S. Disick (1977) eine Taxonomie entwickelt, deren erste drei Stufen - denn diese kommen im allgemeinen im schulischen Fremdsprachenunterricht in Frage - auf der Folgeseite in einer deutschen Fassung wiedergegeben werden.

TAXONOMIE AFFEKTIVER LERNZIELE IM SCHULISCHEN FREMDSPRACHUNTERRICHT		
STUFE	INNERES VERHALTEN	ÄUSSERES VERHALTEN
1. EMPFÄNGLICHKEIT *Receptivity* Der Lernende verhält sich dem Fremdsprachunterricht gegenüber neutral, jedoch kooperativ.	KENNTNISNAHME *Awareness* Der Lernende nimmt wahr, daß es neben der Muttersprache die Elemente und die Kultur der Fremdsprache gib . Er nimmt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Sprache und Kultur zur Kenntnis.	AUFMERKSAMKEIT *Attentiveness* Der Lernende zeigt noch kein persönliches Interesse an der fremden Sprache und Kultur.
2. AUFGESCHLOSSENHEIT *Responsiveness* Der Lernende ist den Aktivitäten des Fremdsprachunterrichts gegenüber positiv eingestellt.	TOLERANZ *Tolerance* Er toleriert Unterschiede und Andersartigkeiten im Sprachverhalten und in der fremden Lebensart.	INTERESSE UND GEFALLEN *Interest and Enjoyment* Er hat Freude am Fremdsprachunterricht und bringt ihm Interesse entgegen.
3. ANERKENNUNG - WÜRDIGUNG *Appreciation* Der Lernende nimmt aus eigenem Antrieb an den Aktivitäten des Fremdsprachunterrichts teil, weil sie ihm Freude bereiten.	WERTSCHÄTZUNG *Valuing* Der Lernende entwickelt gegenüber der Fremdsprache und deren Menschen und Kultur ein besonders positives Verhältnis. Er betrachtet das Erlernen der Fremdsprache als wertvoll, lohnend und wichtig.	PERSÖNLICHES ENGAGEMENT *Involvment* Der Lernende nimmt freiwillig an Aktivitätten teil, die seine Sprachbeherrschung verbessern. Er ist bereit, die Fremdsprache möglichst oft zu verwenden und sich für die Menschen dieser Sprachgemeinschaft, deren Lebensart und Geschichte besonders zu interessieren.

ad Soziale Kompetenz:

In einem kommunikativen Englischunterricht wird Sprache als Mittel sozialer Interaktion verstanden. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, fremdsprachliche Kommunikation nicht nur nachzuvollziehen, sondern seinen Interessen und Bedürfnissen gemäß in sprachlichen Kontakt zu anderen treten zu können. Der Erwerb einer Fremdsprache ist somit als Erweiterung der sozialen Handlungskompetenz zu betrachten.

Nachfolgend ist eine Zusammenstellung[1)] von Lernzielen im sozialen Bereich angeführt, die durch kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht erreicht werden können.

Die Schüler sollen

- anderen zuhören und auf sie sprachlich eingehen lernen
- eigene Gefühle oder Ansichten so äußern, daß sie vom Gesprächspartner verstanden werden
- anderen helfen bzw sich von anderen helfen lassen
- miteinander zusammenarbeiten lernen
- lernen, auch mit jemandem zusammenzuarbeiten, den man eigentlich nicht als Partner haben möchte
- bereit sein, Kompromisse zu schließen
- bereit sein, sich Ziele anderer zu eigen zu machen
- bereit sein, nicht nur vom Lehrer, sondern auch von Mitschülern zu lernen
- Kritik in nichtverletzender Form äußern können
- Ängste abbauen lernen
- weniger leistungsfähigeren Mitschülern helfen und sie aktivieren
- eine Gruppenmeinung oder einen Gruppenwunsch ausdrücken können
- fähig sein, zur Verfolgung gemeinsamer Ziele eigene Bedürfnisse aufzuschieben und einzuschränken
- im Rahmen der jeweiligen Altersstufe gegebenen Möglichkeiten auf das Unterrichtsgeschehen Einfluß nehmen können - über das Kennenlernen der anderen Sprachgemeinschaft andere Lebensformen als mögliche Alternativen zur eigenen Lebenswirklichkeit tolerieren lernen.

1) Vgl dazu:
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (Hrsg) 1979. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Englischunterricht auf der Primarstufe. HIBS, Bodenstedtstraße 7, D-62oo Wiesbaden.
- Klippstein, E. und Klippstein, H. 1978. Soziale Erziehung mit kooperativen Spielen. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

3. Erfolgreicher FSU durch Lehrpläne?

Der Erfolg eines Lehr-/Lernkonzeptes, das sich den Erwerb kommunikativer Kompetenz zum Ziel setzt, hängt einerseits von der Effektivität und Verwertbarkeit des theoretischen Modells, andererseits von einigen Faktoren der allgemeinen Schulsituation ab, die die tatsächliche Unterrichtsarbeit entscheidend beeinflussen.

3.1. Effektivitätsmerkmale eines Lehr-/Lernzielkatalogs

* Verständlichkeit
  Voraussetzung, daß der Lehrplan von den Betroffenen, das sind in erster Linie die Lehrer, in die Praxis umgesetzt werden kann, ist, daß er verständlich und durchschaubar gestaltet ist. Es muß gelingen, wissenschaftliche Ergebnisse so zu formulieren, daß sie auch für den nicht direkt Befaßten einsichtig sind.

* Eindeutigkeit
  Im Zusammenhang damit sollten die klargelegten Ziele und Inhalte eindeutig interpretierbar sein, dh man sollte auf vage Formulierungen wie zB "angemessener Gebrauch von ..."[1] zugunsten konkreter Aussagen verzichten. Dadurch können Fehlentwicklungen, bedingt durch Mißinterpretation, verhindert werden. Dies trifft vor allem auf die Gestaltung von Lehrmaterialien zu, die ja die Lehrplanforderungen erfüllen müssen.

* Praxisbezug
  Einsichtig und verständlich werden Lehrplanziele und Lehrplaninhalte, wenn ein direkter Praxisbezug

---

1) Vgl dazu Lehrplan der Hauptschule, Stand 11. Jänner 1977, Österreichischer Bundesverlag, 2. Auflage, Wien 1977, S 34.

gegeben ist, dh der Lehrplan sollte methodisch-didaktische Hinweise zur praktischen Umsetzung geben.

3.2. Lehrplan und Wirklichkeit - der "heimliche Lehrplan"

Erfolgreicher kommunikativer Unterricht ist sicherlich auch unter anderem von Lernbedingungen, Lernumfeld und den Möglichkeiten der Lernerfolgskontrolle abhängig.

3.2.1. Lernbedingungen

Lehrpläne stellen die gesetzliche Basis für schulisches Lehren und Lernen dar; inwieweit die Lehrplanforderungen jedoch erfüllt werden können, hängt in erster Linie von den Bedingungen ab, unter denen schulisches Lernen stattfindet. Gerade kommunikativer Fremdsprachenunterricht ist nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich, zumal handelndes Lernen eines entsprechenden Lernklimas bedarf (vgl B VI.3.2.).

Eine entscheidende Rolle spielt sicherlich der Lehrer. Er muß imstande sein, eine Gesprächsatmosphäre aufzubauen, die es den Schülern ermöglicht, die Fremdsprache auch tatsächlich im Klassengespräch anzuwenden. Das bedeutet aber, daß der Fremdsprachlehrer in der Aus- und Fortbildung zunächst dieses Klima erleben muß, um solchermaßen befähigt zu werden, eine ähnliche Atmosphäre in seiner Lerngruppe aufzubauen. Es ist sicherlich nicht genug, dem Fremdsprachlehrer das notwendige Wissen zu vermitteln; vielmehr ist es wichtig, daß der Lehrer handelndes Lernen selbst erlebt und so lernt, Strategien, die er zunächst als Lernender kennengelernt hat, adaptiert auf seine Lehrsituation anzuwenden.

Solche Strategien sind im kommunikativen Fremdsprachunterricht allerdings nur unter bestimmten äußeren Voraussetzungen anwendbar. Eine wesentliche Bedingung ist sicherlich die Gruppengröße. Nur in kleinen, überschaubaren Lerngruppen haben alle Schüler genügend Zeit und Möglichkeiten, die Fremdsprache ständig anzu-

wenden. In Schulklassen von 25 - 3o Schülern ist die Gesprächszeit, die einem Schüler während einer Unterrichtsstunde eingeräumt wird, äußerst gering und sicherlich nicht genug, um sprachliche Fertigkeiten zu erwerben.

Darüber hinaus müssen örtliche Gegebenheiten vorhanden sein, die handelndes Lernen möglich machen (zB leicht verstellbare Schulmöbel). Dies sollte bei der Ausstattung von Schulen berücksichtigt werden. Es geht sicherlich über die Zielsetzung dieser Arbeit hinaus, zu diesem Bereich Vorstellungen einzubringen, es sollten aber Erfahrungswerte aus dem In- und Ausland bei der Ausstattung von Schulen auch in dieser Hinsicht Berücksichtigung finden, um so ein entsprechendes Klima zu schaffen, das Handeln in der Fremdsprache erleichtert.

3.2.2. Lernumfeld

Neben diesen Bedingungen existiert im Lernumfeld manchmal der Druck von außen, den Fremdsprachunterricht anders zu sehen als dies vorgesehen ist. Dieser Druck geht einerseits von den Eltern aus, die von ihnen selbst gemachte Erfahrungen beim Fremdspracherwerb auf das Lernen der Schüler projizieren und so das Lernverhalten ihrer Kinder beeinflussen.

Einem ähnlichen Druck sind Schüler und Lehrer durch die Erwartungshaltung der aufbauenden Schule ausgesetzt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Lehrpläne nicht aufeinander abgestimmt sind und sich in Zielsetzungen und Lehr-/Lerninhalten prinzipiell unterscheiden.

Deshalb ist ein durchlaufendes Konzept Voraussetzung für einen systematischen Aufbau der angestrebten kommunikativen Kompetenz.

3.2.3. Lernerfolgskontrolle

Entscheidenden Einfluß nimmt die Lernerfolgskontrolle im Lernprozeß ein. Grundsätzlich hat sich die Lernerfolgskontrolle in Form und Inhalt an dem Lehrplan zu orientieren. Erfahrungsgemäß

zeigen sich in der Praxis bedeutsame Unterschiede - einerseits wird versucht, den Unterricht kommunikativ zu gestalten, andererseits sind die Methoden und die Inhalte der Lernerfolgskontrolle nach wie vor vielfach auf formales Sprachwissen ausgerichtet.

Es gibt Untersuchungen, die nachweisen, daß mehr als 5o % der Testbeispiele bei Englischschularbeiten zur Überprüfung grammatischer Inhalte dienten.[1)] Gerade hier ist ein Umdenken von großer Bedeutung, vor allem wenn man weiß, wie sehr Schularbeiten die Unterrichtsarbeit beeinflussen.

Zusammenfassend sei festgestellt, daß Lehrpläne sicherlich eine Grundlage für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht darstellen, daß sie aber keineswegs eine Garantie abgeben, daß die gewünschten Ziele auch tatsächlich erreicht werden. Es ist daher wichtig, die angeführten Voraussetzungen zu schaffen, die erfolgreichen Fremdsprachenunterricht möglich machen.

VI. UNTERRICHTSMETHODEN

Lerntheorien und Spracherwerbstheorien finden ihre praktische Umsetzung in didaktischen und methodischen Überlegungen, die die Arbeit des Lehrers, die Konzeption von Lehrbüchern und Lehrbehelfen und das Unterrichtsgeschehen direkt beeinflussen.

In den letzten Jahren haben sich Spracherwerbs- und Sprachlernforschung auf drei wesentliche Bereiche konzentriert (Stern 1983: 4oo ff):

---

1) Vgl dazu:
- Gerngroß, G. 1982. Der Lehrplan als Steuerungsinstrument des Englischunterrichts in den Schulen der 1o- bis 14-jährigen, Diss, Graz.
- Gerold, C. 1982. "Tests in Styrian Hauptschulen", Hausarbeit für die Erlangung der Lehramtsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen, Pädagogisches Institut, Graz.
- Trkmic, A. 1982. "Tests in Styrian Hauptschulen", Hausarbeit für die Erlangung der Lehramtsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen, Pädagogisches Institut, Graz.

- o das Verhältnis zwischen Muttersprache und Fremdsprache (intralingual vs crosslingual)
- o kognitives, bewußtes Sprachlernen vs intuitives, unbewußtes Lernen (explizit vs implizit)
- o kann Sprache durch "echte" Kommunikation im Klassenzimmer gelernt werden.

Gleichzeitig muß schon hier festgestellt werden, daß trotz der zahlreichen Studien auf dem Gebiet des Sprachlernens noch konkrete Forschungsergebnisse notwendig sind.

> "Hier sind erst grundlegende Erkenntnisse über die Zusammenhänge innerer Prozesse beim Erst- und Zweitspracherwerb zu erhalten, um eine theorieorientierte Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse innerhalb des institutionalisierten Lernens im Fremdsprachenunterricht zu erreichen" (Schrantz/Puchta 1984: 43).

1. Traditionelle Methoden

1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Diese Methode hat sich aus dem Unterricht der klassischen Sprachen entwickelt. Ihre Vertreter sehen in der zu erlenenden Sprache primär ein Gerüst grammatischer Regeln, die in Einzelsätzen und kurzen Texten präsentiert werden. Durch Lernen und Wiederholen der Regeln und Übersetzungsübungen wird die Fremdsprache ausschließlich kognitiv erfaßt.

Trotz vehementer Kritik hat diese Methode überraschend gut gehalten.

Positiv aus heutiger Sicht erscheinen:

- o das Heranziehen der Muttersprache als Referenzsystem
- o Übersetzen als "problem solving activity" (Stern 1983: 453 f).

Ein ganz wesentlicher Nachteil besteht aber in der Tatsache, daß sich der Lerner in seinem Verhalten in der Fremdsprache nie von der Muttersprache emanzipieren kann.

1.2. Die "direkte" Methode

Als Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelte sich Ende des vorigen Jahrhunderts die direkte Methode. Ihre wichtigsten Merkmale sind die ausschließliche Verwendung der Zielsprache - daher das Vermeiden von Übersetzungen - und die Verwendung der Alltagssprache.

Der Lehrer präsentiert einen kurzen Text, erklärt unbekannte Vokabel und versucht, durch Frage- und Antwortfolgen die Bedeutung des Gelesenen für die Schüler zu erschließen. Besondere Bedeutung kommt der richtigen Aussprache zu. Eine Reihe von Übungen wurde entwickelt: Diktate, Imitationsübungen, Frage und Antwort, Bilder und Objekte zur Unterstützung der Grammatikübungen, die zT von der audiolingualen Methode übernommen wurden.

- o Durch die ausschließliche Verwendung der Zielsprache kann man in der direkten Methode einen Vorläufer der Immersionsmethode sehen.[1)]

1.3. Die audio-linguale Methode

Behaviorismus und Strukturalismus lieferten die psychologischen und linguistischen Grundlagen für diese Methode. Sie wurde Ende der 5oer Jahre entwickelt und erreichte bis 1965 ihren Höhepunkt. Wie die direkte Methode vermeidet sie die Verwendung der Muttersprache. Sie sieht im Sprachlernen in erster Linie den Erwerb der vier Grundfertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, wobei dem Sprechen und Hören Vorrang eingeräumt wird.

---

1) Kanadisches Projekt, bei dem Schulkinder in der Schule nur mit der Fremdsprache konfrontiert werden, "eingetaucht" werden.

Der Lehrer präsentiert Sprache in Form von Dialogen. Auswendiglernen, Imitieren und vor allem Drillübungen sind vorwiegende Übungsformen. Der Einsatz von Tonbändern und Sprachlaboren ist eine wesentliche Unterstützung (vgl programmiertes Lernen). Zum ersten Mal werden Übungen sorgfältig nach ihrem Schwierigkeitsgrad gereiht, um so - im Idealfall - das Auftreten von Fehlern ganz zu vermeiden (Stern 1983: 466).

- o Die audio-linguale Methode verfolgt eine implizite, intuitive Lernstrategie und verlangt idealerweise die ausschließliche Verwendung der Zielsprache.

In den frühen 6oer Jahren schien diese Methode 'die' Lösung, Fremdsprachen auch einem weiten Kreis Interessierter zugänglich zu machen. Um 197o aber, zu einem Zeitpunkt, zu dem bei uns voll Stolz Sprachlabors eingerichtet wurden, wurde sie bereits für vieles, was schief lief, verantwortlich gemacht.

1.4. Kognitiver Code

Als Gegenbewegung zur audio-lingualen, die auf Gewohnheitsbildung beruht, entwickelte sich ab der Mitte der 6oer Jahre eine Richtung, die von dem von Chomsky angenommenen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD) ausgeht. Das bewußte Lernen und Lehren von Regelsystemen wird bejaht, wobei formale sowie inhaltliche Richtigkeit zentrale Bedeutung haben. Ziel des "cognitive code" ist es, den Schüler zu befähigen, durch Anwendung eines Regelwissens selbständig neue Sätze zu generieren.

2. Die Abkehr vom Konzept einer 'einzigen' Methode

Nach der Mitte der 6oer Jahre wurde zunächst die audio-linguale Methode, sehr bald aber auch die Legitimierung jeder Methode, die einen Alleinanspruch stellte, in Frage gestellt.

> Aus dem Gesagten folgt, daß es nicht möglich ist, Globalmethoden (wie etwa 'die' audio-linguale, 'die' audio-visuelle, 'die' Grammatik-Übersetzungsmethode) einzusetzen, weil Methodenstrategien abhängige (Teil-)Größen sind, die in einem rationalen Entscheidungsvorgang aus der Analyse der Konstellation interdependenter Unterrichtsfaktoren und deren Gewichtung abgeleitet werden müssen.

Dies führte zu einer intensivierten Forschungstätigkeit, zur Herauskristallisierung bestimmter Unterrichtsschwerpunkte und auch zu gesteigertem Interesse an alternativen Unterrichtsmethoden, die teilweise zwar schon in den 6oer Jahren entwickelt wurden, die aber neue Sichtweisen von Unterricht illustrieren (siehe Schwerdtfeger 1983).

2.1. Community language learning

Diese Methode versucht, Gefühl, Kognition und Handeln im Lernprozeß zu verknüpfen. Der Lerner soll in einem angstfreien, "warmen" Klima lernen, in der Fremdsprache zu fühlen und zu agieren. Hiefür ein Beispiel:

> Die Lerner sitzen in einem Kreis. Der Lehrer tritt hinter den Lerner, der ihm in der Muttersprache mitteilt, was er den anderen in der Gruppe sagen will. Der Lehrer übersetzt ihm seine Absicht und der Lerner wendet sich damit in der Fremdsprache an die Gruppe.
> Dem Lerner wird dadurch ein Grad höchster Sicherheit geboten. Später wendet sich der Lerner direkt an die Gruppe und der Lehrer greift nur noch helfend oder stilistisch verbessernd ein. Jede Gruppensitzung wird auf Band festgehalten und analysiert.

Ganz wesentlich erscheinen hier:

- o die maximale Sicherheit des Lerners
- o die Miteinbeziehung der Muttersprache und die verzögerte Verwendung der Zielsprache

- o die gruppendynamische Situation erfordert echte Kommunikation
- o das Ziel des emanzipierten Lerners
- o das positive affektive Klima

2.2. Silent Way

Gattegno strebt die Selbstfindung des Individuums durch Kognition an. Dem Lernenden sollen Unabhängigkeit, Autonomie und Verantwortung vermittelt werden.

Der Lerner lernt zunächst, Wörter in seiner Muttersprache mit Hilfe von farblich kodierten Silben zu sprechen, später lernt er Laute und Worte in der Fremdsprache zu sprechen. Der Lehrer schweigt die meiste Zeit und signalisiert nur durch Mimik und Gestik.

Der Lernende ist allein verantwortlich für die Sprache, die er im Unterricht verwendet. Er lernt durch Experimentieren und Probehandeln.

Wenn dieses System der Schulwirklichkeit auch sehr fremd ist, so bleiben auch hier deutlich erkennbare Merkmale:

- o die Verwendung der Muttersprache als Anfangshilfe
- o die Autonomie des Lerners als Unterrichtsziel
- o das Zurücktreten des Lehrers und die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden

Let me begin with three maxims which for me are at the heart of Caleb Gattegno's "Silent Way":

Watch
Give only what is needed.
Wait. (Stevick 1982: 201)

2.3. Total physical response

Asher geht davon aus, daß die entwickelte Lernstrategie mit dem biologischen Rhythmus des Lerners übereinstimmen muß, wenn Streß vermieden werden soll.

Das Verstehen des Gesprochenen ist wichtiger als von Anfang an zu sprechen, daher werden die Lernenden nicht zum Sprechen gezwungen. Der Lehrer gibt Anordnungen und zeigt die dabei notwendigen Bewegungsabläufe vor. Die Lerner zeigen durch Nachvollziehen dieser Anforderungen, daß sie verstanden haben. Nach 1o-2o Stunden sind die Lernenden bereit, selbst zu sprechen. Auch der Lehrer befolgt die Befehle.

Auch hier scheint wieder wesentlich:

- o die angstfreie Atmosphäre
- o die stille Phase vor dem Sprechen

2.4. Suggestopädie

In dieser Methode finden sich Ansätze der Lernpsychologie, der Musiktherapie und aus Yoga. Das Ziel ist es, den Lerner in ein Stadium frühkindlicher Begeisterung zu versetzen. Verlauf der Einheit:

- o Wiederholung (Rollenspiel)
- o neuer Stoff wird nach der Grammatik-Übersetzungsmethode angeboten
- o die Séance[1)]

Wieder scheint diese Methode weit von der Schulwirklichkeit entfernt, aber auch hier finden wir allgemein wichtige Merkmale:

- o eine Atmosphäre der Sicherheit, die durch besonders angenehme äußere Umstände verstärkt wird
- o die Miteinbeziehung der Muttersprache

---

1) "Das Ziel der Séance ist die Einübung des neuen Materials auf einer unbewußten Stufe" (Schwerdtfeger 1983: 9).

Die hier erwähnten Unterrichtskonzepte sind sicher sehr stark an speziell geschulte Lehrer, spezifische Unterrichtsformen (Blockveranstaltungen etc) gebunden. Sie haben aber auch in unterschiedlicher Ausprägung Merkmale, die wir auch in kommunikativen Unterrichtsansätzen als wesentliche Faktoren finden:

- o angstfreies, möglichst angenehmes Klima
- o die verzögert eingesetzte Verwendung der Zielsprache
- o die Verwendung der Vorerfahrung des Lehrers bzw seiner muttersprachlichen Kenntnisse
- o die ganz persönliche Sicht des Sprachlernens und der Lernerpersönlichkeit
- o die Autonomie und die Selbsttätigkeit des Lerners
- o eine neue Sicht des "Lehrerseins".

3. Kommunkativer Fremdsprachenunterricht

3.1. Welche Ziele hat der kommunikative Unterricht?

Er ist teilnehmerorientiert, das heißt, aus der Sicht der Schule, schülerorientiert. Diese Ausrichtung auf den Lernenden bezieht sich nicht nur auf die Wahl der Lernziele, Inhalte und Methode, sondern auch auf den "ganzen" Schüler.

> Die Ineffizienz des traditionellen Fremdsprachenunterrichts dürfte ua darauf zurückzuführen sein, daß er die Lernenden nicht nur in ihren Interessen, sondern auch emotional ignoriert (Puchta/Schratz 1984).

Schülerorientiert bedeutet für den Lehrer auch, den Inhalt der Schülerleistung zu würdigen und formale Fehler als Voraussetzung für den Lernprozeß zuzulassen.

Kommunikativer Unterricht ist inhaltsorientiert. Er vermittelt sprachliche Fertigkeiten, die die Schüler bei der Bewältigung vorstellbarer oder konkreter Aufgaben und Situationen benötigen. Die Schüler kennen und anerkennen Sinn und Ziel aller Tätigkeiten (Piepho 1978: 19). Das bedeutet aber nicht, daß auf das Erlernen grammatischer Formen und Regeln verzichtet wird.

> Grammatisch richtiges Reden und Schreiben ist zB für alle kommunikativen Situationen notwendig, wo der Ausländer dieses zu seiner Akzeptierung benötigt (Edelhoff 1978: 57).

Die Grammatik hat eine untergeordnete, dienende Funktion.

Kommunikativer Unterricht ist handlungsorientiert. Die Schüler agieren in der Fremdsprache in Situationen, die von ihnen als handelnd erlebt werden; zB der Themenkreis London als ein von den Schülern geplantes Projekt einer Reise nach London, bei dem authentische Materialien verwendet werden, "echte" Informationen eingeholt, verarbeitet und weiter verwendet werden.

Dazu gehören auch: Rollenspiele, Simulationen, das kreative Festhalten von Gesagtem in Form von Zeichnungen, Kollagen, Musik etc.

Kommunikativer Unterricht ist sozialorientiert. Rollenspiele, Gruppen- und Partnerarbeit bieten sich zur Bewältigung kommunikativer Situationen an.

> Die Zusammenarbeit in Gruppen fördert nicht nur die Solidarität der Schüler miteinander, sondern auch selbständiges, autonomes Lernen (Schratz 1983).

Sprachlernen ist daher als immanenter Teil eines globalen Lernprozesses zu verstehen, denn:

> Im Unterricht lernen und verwenden die Schüler Techniken des Lernens, Vergewisserns, Übens und Arbeitens, die in sich wichtige Lehrziele sind und Voraussetzungen für Sicherheit, Selbständigkeit, Kooperations- und Initiativfähigkeit darstellen (Piepho 1978: 2o).

3.2. Handelndes Lernen - eine Weiterentwicklung

Das Konzept des Handelnden Lernens versucht, kognitives, affektives und pragmatisch handelndes Lernen gleichberechtigt miteinander zu vereinen (Puchta/Schratz 1984: 17).

Davon ausgehend, daß auch funktional und notional aufgebaute Lehrgänge sich in erster Linie an einen "geheimen" Schüler wenden und an den Interessen des "wirklichen" Schülers vorbeigehen, versucht das Handelnde Lernen, den Schüler mit seiner bisherigen Ich-Erfahrung verstärkt einzubinden. Lernen wird als ganzheitlicher Prozeß im "Hier und Heute" gesehen. Durch Probehandeln und Selbsterfahrung gewinnt der Lernende ein höheres Maß an Kompetenz.

4. Kommunikative Kompetenz: Ein Ziel - viele Wege

Wenn man Kommunikative Kompetenz als Ziel modernen Fremdsprachenunterrichts bejaht, stellt sich die Frage, welcher Weg dorthin führt (siehe Lehrpläne für AHS-Unterstufe, "neue" Hauptschule).

Affektives Lernen, soziales Lernen, angstfreies Lernen, handelndes Lernen, kurz Merkmale und Ziele, die wir unter "Aspekte des kommunikativen Unterrichts" zusammenfassen können, scheinen wesentliche Bausteine zu sein.

Dem Lehrer steht eine breite Palette an Unterrichts- und Übungsformen zur Verfügung, die auf diesem Weg eingesetzt werden können. Es erhebt sich nun die Frage, inwieweit die Methodenfreiheit des Lehrers eingeschränkt werden darf.

Die freie Wahl der Methode ist ein wesentlicher Eckpfeiler im Selbstverständnis des Lehrers. Man muß aber sicherstellen, daß die Wahl nicht durch Zufall oder durch die Pragmatik äußerer Gründe, wie Tradition der Schule, Wahl des Lehrganges, Elternerwartungen, sondern begründet erfolgt. Sie muß den jeweiligen Gegebenheiten angepaßt sein, das heißt, Lehrer- und Lernerfaktoren berücksichtigen. Dies erfordert freilich eine umfassende Lehreraus- und -weiterbildung auf diesem Gebiet. Darüber hinaus muß es sicherlich Ziel zukünftiger Forschungsaufgaben sein, die Effizienz bestimmter Techniken in den einzelnen Teilbereichen des Fremdsprachenunterrichts zu untersuchen.

Am Beispiel der Drillübungen sieht man deutlich, daß diese zwar von der audio-lingualen Methode begründet wurden, aber auch heute noch ihre Berechtigung haben, wenn sie in bedeutungsvolle Kontexte gesetzt werden und damit den Lernenden von der Sinnhaftigkeit überzeugen.

> Aussprachetraining, Grammatikdrills etc sind natürlich notwendige Bestandteile eines jeden Sprachunterrichts ... (Puchta/Schratz 1984: 11).

> Drilling, therefore, far from being some kind of antediluvian relic continues to be an essential part of language acquisition: it is a necessary prerequisite for communication (Alexander 1985).

Der Lehrer kann also - und ist verpflichtet - aus einem breiten Angebot an Übungs- und Unterrichtsformen wählen. Keine Theorie und Methode soll zum Dogma erhoben werden. Man muß daher auch in der Lehrertätigkeit uneingeschränkt akzeptieren, was für die Schüler gilt: die Wahrung der Ich-Identität, affektives und soziales angstfreies (auch der Behörde gegenüber) Agieren in der Schule und in der Weiterbildung und das Akzeptieren von Fehlern und Mißverständnissen als Teil des Lernprozesses.

C) LITERATUR

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg ²1982. Methodik Englisch- und Französischunterricht. Berlin: Volk und Wissen.

Alexander, L.G. 1985. "To drill or not do drill?" Practical English Teaching. 1985.

Allen, B.P.B.; Corder, S.Pit. 1973. Papers in Applied Linguistics. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 2) London: O.U.P.

Apelt, W. 1981. Motivation und Fremsprachenunterricht. Leipzig. UEB.

Asher, J.; Garcia, R. 1982. "The optimal are to learn a foreign language", in: Krashen et al. Hrsg 1982: S 3-12.

Austin, J.L. 1962. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press.

Bailey, N.; Madden, C.; Krashen, S. 1974. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" Language Learning 24.

Bailey, K. 198o. "An introspective analysis of an individual's language learning experience", in: Scarcella, R.B.; Krashen, S., Hrsg 198o: S 58-65.

Barrera-Vidal, A. 1972. "Thesen zur curricularen Reform des Fremdsprachenunterrichtes am Beispiel des Französischen". Die Neueren Sprachen, 72.4.: S 2o2-2o7.

Baumgärtner, K.; Herrlitz, W.; Hundsnurscher, F.; Kühlwein, W. und Wiegand, H. 1974. Lehrgang Sprache. Weinheim: Beltz und Tübingen: Niemeyer.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 1979. Curricularer Lehrplan Englisch für die Hauptschule. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Becker, H. et al. 1974. Das Curriculum - Praxis, Wissenschaft und Politik, München: Juventa Verlag.

Beyer, K. und Kreuder H.D. 1975: Lernziel: Kommunikation, Stuttgart: Kohlhammer.

Birdwhistell, R.L. 1954. Introduction to Kinesics. Louisville.

Bower, G.H.; Winzenz, D. 197o. "Comparison of associative learning strategies". Psychonomic Sciences 2o.

Brown, R. 1973. A first language. Cambridge: Harvard University Press.

Brumfit, C.J. und Johnson K. Hrsg 1979. The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford: OUP.

Bruner, J.S. 1964. "The course of cognitive growth". American Psychologist 19.

Bruner, J.S. 1966. Studies in cognitive growth. New York: Wiley.

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen. 1978. Kommunikativer Englischunterricht. München: Langenscheidt-Longman.

Bußmann, H. 1983. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Cancino, H. et al. 1974. "Testing hypotheses about second language acquisition". WPOB 3: S 9o-96.

Carroll, J. B. 1967. "Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college". Foreign Language Annals 1.

Chomsky, N. 1959. Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner (New York: Appleton-Century-Crofts 1957). Language 35.

Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Chomsky, N. 1982. Some concepts and consequences of the theory of government and binding. Cambridge, Mass.: M.I.T.

Cicourel, A.V. 1974. "Ethnomethodology". Current Trends in Linguistics 12: S 1563-16o6.

Clark, E.; Clark H. 1977. Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt.

Cook, V.J. 1983. "Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning". Applied Linguistics, Volume 6, 1.

Corder, S.P. ²1982. Error analysis and interlanguage. London: O.U.P.

Coste, D. et al. 1976. Un niveau seuil. Strasbourg: Council of Europe.

Dirven, R. et al. 1976. Die Leistung der Linguistik für den Englischunterricht. (Anglistische Arbeitshefte 1). Tübingen: Niemeyer.

Dittmar, N. 1973. Soziolinguistik. Frankfurt.

Dobbson, B.L. 1981. Effective techniques for English conversation groups. International Comm. Agency. Washington D.C.

Dulay, H.; Burt, M. 1973. "Should we teach children syntax?" Language Learning 24.

Dulay, H.; Burt, M. 1974. "Natural sequences in child second language acquisition". Language Learning 24.

Dulay, H.; Burt, M. 198o. "On acquisition orders", in: Felix Hrsg 198o: S 265-377.

Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. Hrsg 1982. Language two. Oxford: Oxford University Press.

Ervin, Tripp, S. 1974. "Is second language learning like the first?" TESOL Quarterly 8.

Fathman, A. 1975. "Language background, age and the order of acquisition of English structures", in: Dulay, H.; Burt, M. Hrsg 1975. New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education. Washington, D.C.: TESOL.

Fathman, A. 1982. "The relationship between age and second language productive ability", in: Krashen, S. 1982: S 115-122.

Felix, S. Hrsg 198o. Second language development: Trends and issues. Tübingen: Narr.

Finocchiaro, M.; Brumfit, C. 1983. The functional-notional approach. O.U.P.

Freudenstein, R. 1982. "Sechs Thesen zur Landeskunde". Zielsprache Englisch 82.1: S 11-14.

Gagné, R.M. ³1977. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newsbury House.

Garfinkel, H. und Sacks, H. Hrsg 1976. Contributions to Ethnomethodology. Bloomington.

Galyean, B. 1977. "A confluent design for language teaching". TESOL Quarterly 11.

Gerngroß, G. 1982. Der Lehrplan als Steuerungsinstrument des Englischunterrichts in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Diss. Graz.

Gerold, C. 1982. Tests in Styrian Hauptschulen. Hausarbeit für die Erlangung der Lehramtsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen, Pädagogisches Institut. Graz.

Gingras, R. Hrsg 1978. Second language acquisition and foreign language teaching. Arlington.

Gorschenek, M. und Rucktäschel, A. Hrsg 1983. Kritische Stichwörter Sprachdidaktik. München: Fink.

Gumperz, J. and Hymes, D.H. Hrsg 1972. Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. New York.

Gutschow, H. 1978. Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts. Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Hakuta, K. 1974. "A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language". WPOB 3: S 18-43.

Halliday, M.A.K. 1978. Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold.

Hatch, E. Hrsg 1978. Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House Publishers.

Harmer, J. 1983. The Practice of English Language Teaching. London, New York: Longman.

Heindler, D. 1981. "Neue Möglichkeiten der Lehrzielbestimmung im Englischunterricht". "Lehrer und Gesellschaft 81.25: S 2-9.

Heindrichs, W. et al. 1980. Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.

Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) Hrsg 1979. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Englischunterricht auf der Primarstufe. HIBS, Wiesbaden.

Holden, S. Hrsg 1980. Teaching children. London: Modern English Publications.

Hudson, R.A. 1980. Sociolinguistics. Cambridge: CUP.

Hüllen, W. 1985. "Der Umgang mit fremden Sprachen innerhalb und außerhalb der Schule". In: Donnerstag, I.; Knapp-Potthoff, A. Hrsg 1985: Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Tübingen: Narr: S 17-27.

Hüllen, W.; Jung, L. 1979. Sprachstruktur und Spracherwerb. Bern, München: Bagel, Francke.

Hymes, D.H. Hrsg 1964. Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology. New York.

Hymes, D.H. 1971. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hymes, D.H. 1972. "Models of the interaction of language and social life". In: Gumperz and Hymes 1972.

Jakobson, R. 1960. "Closing statement: linguistics and poetics". In: Sebeok, 1960.

Klippstein, E. und Klippstein, H. 1978. Soziale Erziehung mit kooperativen Spielen. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Knapp-Potthoff, A.; Knapp, K. 1982. Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart etc: Kohlhammer.

Krashen, S. 1973. "Lateralization, language learning, and the critical period. Some new evidence". Language Learning 23.

Krashen, S. 1975. The development of cerebral dominance and language learning. More new evidence. DATO.

Krashen, S. 1978. "The monitor model for second language acquisition". In: Gingras 1978: S 1-26.

Krashen, S. 198o. "Relating Theory and Practice in Adult Second Language Acquisition". In: Felix Hrsg 198o: S 185-2o4.

Krashen, S. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.; Dulay, H.; Burt, M. Hrsg 1982. Language two. New York, Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. Hrsg 1976. Halliday: System and Function in Language. London. OUP.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. 1978. Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen - Englisch. Köln: Greven-Verlag.

Lado, R. 1964. Language teaching. A scientific approach. New York.

Lamendella, J. 1978. "General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition". Language Learning 27.

Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung. 1979. Zur Problematik der Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Didaktische Hand-

reichungen 18. Hrsg v Bebermeier, H. und Frohne, I. Neuss: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung.

Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung. 1981. Hrsg. Zur Kooperation von Grundschule und Hauptschule. Didaktische Handreichungen 27. Neuss: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen.

Larsen-Freeman, D. 1975. The acquisition of grammatical morphemes by adult learners of English as a second language. Diss, Michigan.

Lehrplan der Hauptschule ²1977. Hrsg vom österreichischen Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien.

Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe 1985. Hrsg vom österreichischen Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien.

Lehrplan zur "Verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache", abgedruckt in "Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich", Jahrgang 1983, 163. Stück. S 188o-1885.

Lenneberg, E. 1967. Biological foundations of language. New York: John Wiley & Sons.

List, Gudula 1981. Sprachpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Littlewood, W.T. 1984. Foreign and Second Language Learning. Language-acquisition research and its implications for the classroom. C.U.P.

Lorenzen, K. ³1977. Englischunterricht 3. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Lott, A.J.; Lott, B.E.; Walsh, M.K. 197o. "Learning of paired associates relevant to differentially liked persons". Pers. Soc. Pschol. 16.

Mackey, W.F. 1965. Language Teaching Analysis. Harlow: Longman.

McDonough, S.H. 1981. Psychology in foreign language teaching.

McLaughlin, B. 1984. Second Language acquisition in Childhood. Volume 1. Preschool Children. Hillsdale: Erlbaum.

Moskowitz, G. 1978. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Rowley, Newbury House.

Neufeld, G. 198o. "On the acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning". In: Felix, Hrsg 198o: S 137-15o.

Neuner, G., Hrsg 1979. Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn: Schöningh.

Pädagogische Arbeitsstelle. 1977. Das VHS-Zertifikat Englisch. Frankfurt/Main: Deutscher Volkshochschulverband.

Pädagogische Arbeitsstelle. 198o. Grundbaustein zum VHS-Zertifikat. Frankfurt/Main: Deutscher Volkshochschulverband.

Park, T.Z. 197o. The acquisition of German syntax. Working paper. Institute of Psychology, Bern.

Park, T.Z. 1981. "The Development of Syntax in the Child with Special Reference to German". Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Sonderheft 45.

Piaget, J. 1923. Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé.

Piepho, H.E. 1974. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg: Frankonius.

Piepho, H.E. 1979. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe 1. Limburg: Frankonius.

Posch, P. et al. ²1981. Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien: Manz Verlag.

Pride, J.B. and Holmes J. Hrsg 1972. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

Prochazka, A. 1983. Curriculum Englisch für die 3. Schulstufe (Fremdsprachliche Vorschulung Englisch). Klagenfurt: Diplomarbeit.

Puchta, H.; Schratz, M. 1984. Handelndes Lernen im Englischunterricht. 3 Bände, München: Hueber.

Ramirez, A.G.; Politzer, R.L. 1978. "Comprehension and production in English as a second language by elementary school children and adolescents". In: Hatch, E. Hrsg 1978.

Richards, J.C. Hrsg 1974. Error analysis. Perspectives on second language acquisition. London: Longman.

Rivers, W. 1969. "From skill acquisition to language control". TESOL Quarterly 3.

Rivers, W. 1981. Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.

Rivers, W. 1983. Communicating naturally in a second language. Theory and practice in language teaching. Cambridge etc: Cambridge University Press.

Rivers, W.; Temperley, M.S. 1978. A Practical Guide to the Teaching of English. New York: Oxford University Press.

Scarcella, R.B.; Krashen, S. Hrsg 198o. Research in second language acquisition. Selected Papers of the Los Angeles second language acquisition research forum (1977), Rowley, Mass.: Newbury House.

Scherer, K.R. 1978. "Die Funktion des nonverbalen Verhaltens im Gespräch". In: Wegner 1978.

Schimek, F. 1983. Curriculum Englisch für die 4. Schulstufe. (Fremdsprachliche Vorschulung Englisch). Klagenfurt: Diplomarbeit.

Schratz, M. 1979. "Curriculardidaktische Überlegungen zum Englischunterricht mit lernschwachen Schülern". Erziehung und Unterricht 79.1o: S 614-619.

Schratz, M. et al. 1983. Lehren und Lernen im Englischunterricht mit Erwachsenen. Kommunikation und Interaktion im Unterrichtsprozeß. Wien: VWU-Eigenverlag.

Schumann, S. 1975. "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". Language Learning 25.

Schumann, S. 1978. "The acculturation model for second language acquisition". In: Gingras, R.C. Hrsg 1978: S 27-5o.

Schwerdtfeger, I.C. 198o. "Sozialformen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht". Der Fremdsprachliche Unterricht 8o.53: S 8-21.

Schwerdtfeger, I.C. 1983. "Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene". Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1/1983.

Searle, Y.R. 1969. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: C.U.P.

Sebeok, T.A. Hrsg 196o. Style in Language. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Selinker, L. 1972. "Interlanguage". IRAL 1o.

Selinker, L. 1969. "Language transfer". General Linguistics 9: S 67-92.

Shannon, C.E.; Weaver, W. 1949. The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.

Solmecke, G. Hrsg 1983. Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 6). Paderborn: Schöningh.

Sornig, K. 198o. Der funktionale Ansatz im Fremdsprachenerwerb. (Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft 8o.25).

Slobin, D.I. 1971. Psycholinguistics. Glenview: Scott, Foresman.

Snow, C.; Ferguson, J. Hrsg 1977. Talking to children. Cambridge: University Press.

Snow, C.; Hoefnagel-Höhle, M. 1978. "The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning". Child Development 49: S 1114-1118.

Snow, C. 1978. "Age differences in second language acquisition". In: Hatch, E. 1978: S 333-344.

Stern, H.H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford. OUP.

Stevick, E.W. 1976. Memory, meaning and method. Rowley, Mass.: Newbury House.

Stevick, E.W. 1982. Teaching and Learning Languages. Cambridge University Press.

Swan, M. 1984. "A critical look at the communicative approach". ELT Journal 39/2.

Taylor, B. 1983. Teaching ESL: Incorporating a communicative student-centered component. TESOL Quarterly 17.1.

Terrell, T. 1977. "A natural approach to second language acquisition and learning". Modern Language Journal 61.

Terrell, T. 1982. "The natural approach to language teaching. An update". Modern Language Journal 68.

Trager, G.L. 1958. "Paralanguage. A first approximation". Studies in Linguistics 13: S 1-12.

Trkmic, A. 1982. "Tests in Styrian Hauptschulen". Hausarbeit für die Erlangung der Lehramtsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen, Pädagogisches Institut, Graz.

Valette, R.M.; Disick, R.S. 1972. Modern Language Performance Objectives and Individualization. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Van Ek, J.A. 1973. Analysis of the Problems involved in Defining in Operational Terms a Basic Competence Level in Foreign Language Learning by Adults. Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, J.A. 1975. The Threshold Level in an European Unit/ Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, J.A. 1977. The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London: Longman.

de Villiers, J.; de Villiers, P. 1973. "A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech". Journal of Psycholinguistic Research.

Wagner-Gough, J.; Hatch, E. 1975. "The importance of input data in Second Language Acquisition". Language Learning 25: S 297-3o8.

Wegner, D. Hrsg 1978. Gesprächsanalysen. Hamburg.

Weingarten, F.; Sack, F.; Schenkein, J. Hrsg 1976. Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt.

Widdowson, H.G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: OUP.

Wilkins, D.A. 1976. Second-language learning and teaching. London: Edward Arnold.

Wilkins, D.A. 1976. Notional Syllabuses. London: OUP.

Wode, H. 198o. "Phonology in L2-Acquisition". In: Felix Hrsg 198o: S 123-136.

Wygotsky, L.S. 1971 (1934): Denken und Sprechen. Berlin: Fischer.

Yalden, J. 1983. The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation. Oxford: Pergamon Press.

ZUSAMMENFASSUNG

Theorie und Praxis der Sprachvermittlung

Das Konzept des handlungsorientierten, kommunikativen Fremdsprachenunterrichtes beruht auf folgenden Annahmen:

1. Die Art und Weise der Verwendung einer Fremdsprache hängt einerseits vom Umfang und der Struktur des Sprachwissens der Zielsprache ab. Andererseits kommt dieses Wissen nach Maßgabe der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, die in der Muttersprache grundgelegt ist, bereits bis zu einem gewissen Grad zum Ausdruck.
2. Kennzeichnend für die muttersprachlich kommunikative Fertigkeit ist die intuitive sprachliche Verwendung von kognitiven, affektiven und soziokulturellen Bedeutungen, die Gegenstand des sprachlichen Ausdrucks sind. Dieser große Reichtum an Wissen und Fertigkeiten, kann im Zuge des Fremdsprachenlernens ausgenutzt werden.
3. Da fremdsprachliche Fertigkeiten in natürlichen Kommunikationssituationen gelernt und erworben werden sollen, kann der Erwerb formal sprachlicher Aspekte zugunsten inhaltsorientierter und kommunikationsrelevanter Sprachvermittlung reduziert, nicht aber aufgegeben werden.

Maßgeblich für die weitere Umsetzung eines "kommunikativen" Fremdsprachenunterrichtes in Richtung unterrichtsdidaktischer Maßnahmen war die Einbindung relevanter wissenschaftlicher theoretischer Konzepte. So ergeben sich beispielsweise im Begriff der "kommunikativen Kompetenz" deutliche Berührungspunkte zur **Kommunikationsforschung**. In Abhebung zu rein sprachlicher Kompetenz, die - vereinfacht - die Fähigkeit formal exakte Mitteilungen zu machen beschreibt, umfaßt die kommunikative Kompetenz jene Inhalte sprachlicher Mitteilungen, die über die Regeln des korrekten Wortgebrauchs und der Grammatik hinausgehen. Derartige Inhalte betreffen beispielsweise die Angemessenheit oder die Akzeptabilität einer Äußerung. Wenn im Sinne dieses Modells Sprachfertigkeit und Kommunikationsfähigkeit als zwei Aspekte jeden sprachlichen

Handelns gelten, so liegt auf der Hand, daß die fremdsprachliche Unterweisung auf die kommunikative Komponente des sprachlichen Handelns abgestellt sein muß.

Eine weitere enge inhaltliche Beziehung besteht zwischen dem kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht und der **Spracherwerbsforschung**. Nahm man zunächst an, daß das Erlernen einer Sprache durch jene Lernmechanismen wie Training oder Imitation erklärbar wäre, deren Gültigkeit sich mit anderen Verhaltensweisen belegen ließ, so spricht die Komplexität des Zielverhaltens 'Sprechen', gegen derartige Vermutungen. Vielmehr hat sich im allgemeinen heute die Ansicht durchgesetzt, daß der Spracherwerb auf der Grundlage eines angeborenen besonderen Spracherwerbsmechanismus erfolgt. Von diesem Mechanismus wird angenommen, daß er den universellen Sprachprinzipien entspricht. Diese sprachunspezifisch grundgelegten Voraussetzungen des Sprachlernens kommen nicht nur beim Erlernen der Muttersprache zu Geltung, sondern manifestieren sich gleichfalls beim Erwerb einer Fremdsprache. In weiterer Folge setzte aufgrund dieser Erkenntnis vor allem die Diskussion zur Frage ein, welches Alter für den Fremdspracherwerb als am ehesten geeignet anzusehen sei. Empirische Untersuchungen deuteten jedoch bald darauf hin, daß - vermittelt über alterspezifische soziale Lernprozesse - jedenfalls unterschiedliche Formen des Fremdsprachenunterrichtes angewendet werden müssen. In der Praxis bedeutet dies, daß muttersprachliche kommunikative Muster nach Möglichkeit entsprechend den konkreten Handlungs- und Situationszusammenhängen beim Fremdsprachenunterricht zu aktivieren sind. Die Lernenden sollten daher im Unterricht mit Hilfe realer Aktivitäten über für sie relevante Inhalte kommunizieren können.

Indem die **Motivationsforschung** sich u.a. mit den Bedingungen auseinandersetzt, die zu bestimmten Verhaltensweisen anregen, erlaubt sie Einblicke in die Möglichkeiten der Entwicklung von Rahmenbedingungen, die auch für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die spezielle Lernmotivation im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht von besonderem Interesse. Dabei ist zunächst auf außerschulische

Faktoren hinzuweisen, wobei die Einstellungen der Gesellschaft sowie der Bezugspersonen und Gruppen gegenüber der Fremdsprache eine große Bedeutung aufweisen. Daneben bestehen eine Reihe individueller motivationaler Gegebenheiten, die teilweise mit der Einstellung des Einzelnen zur Fremdsprache, aber auch mit der individuellen Wahrnehmung spezieller Unterrichtsaktivitäten, des Lehrers, der Schulatmosphäre usw. gesehen werden kann. In unterrichtsplanerischer Hinsicht sind jedoch jene Faktoren von wesentlicher Bedeutung, die durch Lehrer und Unterricht eingebracht werden. In diesem Sinne kann erwartet werden, daß die Lernbereitschaft und damit letztlich auch der Lernerfolg maßgeblich davon abhängt, inwieweit der Lernende ermuntert wird, die Diskrepanz zwischen der Beherrschung und Nichtbeherrschung einer Fremdsprache durch Eigeninitiative und Kooperation zu vermindern bzw. zu beseitigen. Die Möglichkeiten, die sich im institutionalisierten Unterricht in dieser Hinsicht bieten, unterstreichen seine Berechtigung und Wichtigkeit.

Die **Curriculumforschung**, befaßt sich mit dem Problem der effizienten Gestaltung und Abstimmung von Lehrplänen und Lernzielen. Ihre Umsetzung zu didaktischen Maßnahmen gestattet wichtige Hinweise im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht. So zeigen etwa kommunikativ orientierte Unterrichtskonzepte gegenüber traditionellen Formen schon in ihren Zielbestimmungen auffällige Unterschiede: Während der Sprachunterricht in der Vergangenheit ausgeprägt auf die Beherrschung der Grammatik und des lexikalischen Wissens abgestellt war, spielen in kommunikativen Konzepten die handlungsorientierten Fertigkeiten wie die Hör- und Lesefähigkeit, das mündliche Mitteilungsvermögen und die Art schriftlich zu erstellender Mitteilungen eine stärkere Rolle. Im Sinne dieser geänderten Betrachtungsweise wurden in der Folge formal sprachliche Strukturen verstärkt unter dem Gesichtspunkt kommunikativer Absichten gesehen, wobei beispielsweise viel besser der Unterschiedlichkeit von Redemitteln bei der Mitteilung von Zustimmung, Ablehnung oder einer Überredung Rechnung getragen werden konnte. Dieser Aspekt weist gleichfalls im viel diskutierten "Treshold-Project" des Europarates eine zentrale Bedeutung auf. Im wesentlichen handelt es sich dabei um ein Konzept, das auf der Grund-

lage jener Grundsituationen menschlicher Kommunikation, die Erarbeitung von Lehr- und Lernzielkatalogen erlaubt. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird in der weiteren Entwicklung im Sinne affektiver, sozialer und sprachlicher Komponenten präzisiert.

Die **Unterrichtsmethodologie** ist schließlich bestrebt, Konzepte des Spracherwerbs in die Realität umzusetzen und solcherart ihre Übertragbarkeit auf die Unterrichtspraxis zu prüfen und zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang werden im Bericht zunächst die traditionellen Methoden des Fremdsprachenunterrichts mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt. Neben der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode kam gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts die "direkte" Methode auf, die sich formal durch die ausschließliche Verwendung der Zielsprache vom traditionellen Fremdsprachenunterricht abhob. Dieser Ansatz wurde in den 60-er Jahren durch die Einbeziehung lernpsychologischer und linguistischer Erkenntnisse zur Audio-Lingualen Methode weiterentwickelt. Neuere Arbeiten auf diesem Gebiet beinhalten im wesentlichen eine Abkehr von puristischen Sprachmethoden indem sie die Rahmenbedingungen für den effizienten Einsatz verschiedener Konzepte untersuchten. Hierbei wurden in der weiteren Folge auch soziale Lernkomponenten berücksichtigt, wie dies etwa im "Community-Language-Learning" der Fall ist. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht baut einerseits auf die gleichen Erkenntnisse auf, beinhaltet jedoch im Aspekt der Handlungsorientierung und seiner Betonung der sozialen Funktion der Sprache eine wesentliche Erweiterung.

SUMMARY

The educational objectives of the Austrian state school system are manifold. Not only should the development of the student's personality be encouraged, but also their ability to participate in society and to pursue professional training. Foreign language teaching/learning is thus an excellent way to broaden the students' minds. Because of recent developments in politics, economics, sciences and arts communication has become international to an extent that makes the command of at least one or two foreign languages a prerequisite for today.
According to these developments Austrian economists emphasize the importance of learning foreign languages in schools.

Over the last years those approaches have been considered to be the most efficient that by means of their realistic input and learner-oriented methods meet the demand for successful communicative competence required in the learners' professional and private lives.

Insights from various fields of research, such as

* communication theory
* language acquisition
* learning psychology
* motivation research
* curriculum and syllabus design and
* language methodology

ought to be taken into regard as they provide valuable input for modern foreign language teaching.

Some of the major principles that can be derived from the most recent findings of those research areas can be summarized as follows:

* the learners should be confronted with (semi) authentic linguistic input in a way that allows realistic and intensive expo-

sure to the foreign language

* the learners should have as much opportunity as possible to cooperate and to communicate about their tasks and achievements,

* the learners should experience a well-founded change of cognitive and affective activities, and

* they should be in the position to determine and evaluate their individual learning progress and process.

Die Autoren dieser Studie:

MARIA DACHSBERGER, geb 1959 in Köchling, Niederösterreich. Studium der Germanistik, Allgemeinen Sprachwissenschaft und Psychologie an der Universität Wien. Dissertation in Germanistik über "Dialekt und Kindersprache. Eine Untersuchung zur Verbmorphologie". Hauptarbeitsgebiete: Erst- und Zweitspracherwerb. Derzeit als Universitätslektorin in Bangor (GB) tätig.

ARDITH J. MEIER, geb 1952; B.A. in Englisch und Deutsch 1974; M.A. in Linguistik und T.E.F.L. (Teaching English as a Foreign Language) 1978; seit 1981 Lektor am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien; Fremdsprachenlehrer, Lehrerbildner und Leiter eines Englischinstituts für ausländische Studenten; Vorträge bei verschiedensten TESOL-Konferenzen.

FRANZ SCHIMEK, geb 1948; Lehramt für Hauptschulen und AHS, Autor diverser Fachpublikationen, ua der Lehrwerke "Look, Listen and Learn!" sowie "Doodie", Lehrer an einer Integrierten Gesamtschule in Wien, Dozent am Pädagogischen Institut der Stadt Wien.

CHRISTIANE SCHMUTZER, geb 1947; Studium an der Universität Wien und Lehramtsprüfung aus Englisch und Geschichte 1972; AHS-Lehrerin am BG III, Fichtnergasse, seit Herbst 1973; Weiterbildung in methodischer und didaktischer Hinsicht durch laufende Teilnahme an Seminaren, unter anderem: Fernstudienlehrgang Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer (in Zusammenarbeit mit der Universität Klagenfurt) 1982-1984; Course in Advanced Use of English and ELT Methodology, Bell College 1986.

BARBARA SEIDLHOFER, geb 1956; Studium Anglistik, Italienisch, Russisch mit Lehramtsprüfung (1982). Seither Universitätsassistent und Lektorin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien. 1983/84 M.A. in Language and Literature in Education am Institute of Education der University of London. Besonderes Interesse für Fragen der angewandten Linguistik und Theorie und Praxis des (Fremd)Sprachenunterrichts.

OTTO WEIHS, geb 1955; Studium der Philosophie, Handelswissenschaften, Englisch und Geschichte in Wien und Großbritannien; Lehramt (1982) und Doktorat (1985) aus Englisch und Geschichte; seit 1978 als Fremdsprachenlehrer und Lehrerbildner tätig; derzeit Universitätsassistent am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien sowie Lektor an der Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien. Publikationen zu den Bereichen der angewandten Sprachwissenschaft, Sprachlehrforschung und Fachdidaktik des Englischen.