

## **Begrifflichkeit kontra Wirklichkeit.**

Terminologievergleich Ost-West als Anlaß für eine fremdsprachendidaktische Neubestimmung\*

Der mit der deutschen Vereinigung eingetretene Sog der Vereinheitlichung hat auch den Fremdsprachenunterricht und die darauf bezogene Reflexion erfaßt. Die gegenseitigen Verständigungsversuche begannen mit Berichten über die ostdeutsche Situation<sup>1</sup>. Es folgten terminologische Glossare und Reaktionen darauf<sup>2</sup>. Im Vordergrund steht das Bemühen, „mögliche Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, die es für den zukünftigen Fremdsprachenunterricht in einem gemeinsamen Deutschland zu nutzen gilt“<sup>3</sup>. In dem folgenden Beitrag geht es darum, die historisch gegebene Notwendigkeit der Vereinheitlichung zu einer Neubestimmung zu nutzen, d.h. zu einer kritischen Prüfung der in Ost und West aufgebauten fremdsprachendidaktischen Positionen, die sich nicht zuletzt in den jeweils benutzten Termini und deren Begriffsinhalten dokumentieren. Eine gesamtdeutsche Revision - unabhängig von Gemeinsamkeiten und Differenzen - scheint umso dringlicher, als sowohl im Osten wie im Westen die mangelnde Effizienz des aktuellen Fremdsprachenunterrichts beklagt wird, d.h. die Diskrepanz zwischen dem allseits akzeptierten Lernziel der Kommunikationsfähigkeit und seiner unterrichtlichen Verwirklichung. Eine naive Implantation der Westprodukte (Lehrwerke samt Lehr- und Lernkonzepten) im Osten müßte sich von daher verbieten<sup>4</sup>. Im Folgenden sollen die Gefahren einer antinomisch und dialektisch bestimmten Begriffsorientierung bewußt gemacht und Möglichkeiten eines an unterrichtsrelevanten Problemen orientierten Integrationsmodells aufgezeigt werden.

Wie jeder Gegenstandsbereich, so kann auch das komplexe und äußerst vielschichtige Phänomen Fremdsprachenunterricht der wissenschaftlichen Beschreibung nur mit Hilfe von Begriffen zugänglich gemacht werden, die durch Abstraktion und Differenzierung gewonnen werden. Wie jede angewandte Disziplin muß sich die Fremdsprachendidaktik in ihrer Begriffsbildung jedoch davor hüten, an der Realität vorbei zu theoretisieren. d.h. Begriffsgebäude zu errichten, die in ihrem Anspruch die lebendige Wirklichkeit des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens entweder gar nicht erst erreichen bzw. in Verwirrung und schließlich in Resignation stürzen oder sie in ihrer durch organisierten Formalität ersticken.

Die genannten Gefahren drohen einmal bei Begriffen, die als **Träger von Wert- und Ziel-**

---

\* Veröffentlicht in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* Heft 2, 1994, S. 115-122.

<sup>1</sup> „Der Fremdsprachenunterricht in der DDR - Probleme, Prozesse, Perspektiven“, Themenheft Nr. 103/1990 von: Der Fremdsprachliche Unterricht; Norbert Lademann, „Der Englischunterricht in der ehemaligen DDR“, in: Englisch 1990, S. 121-130; Bertolt Brandt, „Zur Situation der Fremdsprachenforschung und ihrer zukünftigen Entwicklung in den neuen Bundesländern“, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2/1991, S. 16-29; Walter Apelt, „Affektive Komponenten im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß - Ein Beitrag zur Situation des Fremdsprachenerwerbs in der ehemaligen DDR“, in: Zielsprache Englisch 1/1991, S. 36-38; ders., „Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern: Probleme und Grundlagen“, in: Zielsprache Englisch 3/1992, S. 16-21.

<sup>2</sup> Manfred Erdmenger, „Methodik Ost - Didaktik West: ein terminologisches Glossar“, in: Englisch 4/1990, S. 130-136. In ähnlicher Form noch einmal ders., „Ost-Methodik und West-Didaktik. Eine Studie ihrer Terminologien“, in: PRAXIS 1/1991, S. 3-10. Dazu: Walter Apelt: „Nachdenken über ‚Ost-Methodik‘ und ‚West-Didaktik‘. In Verbindung mit einer Terminologiestudie von Manfred Erdmenger“, in: Fremdsprachenunterricht 1991, S. 257-262“ (z.T. identisch mit „Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern ...“; Gerhard König: „Zur Diskussion über ‚Ost-Methodik‘ und ‚West-Didaktik‘“, in: Fremdsprachenunterricht 1991, S. 413.

<sup>3</sup> Apelt in: „Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern ...“, S. 20; vgl. ähnliche Formulierungen von Apelt in „Nachdenken über ...“, S. 260.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. die Kritik an Lehrbüchern und der Lehrbucharbeit bei Armin Volkmar Wernsing, „Von Lehrbuchtexten und dem Umgang mit ihnen“, in: PRAXIS 2/1993, S. 173-180, oder bei Axel Poletti, „Französischlehrbücher im Urteil von Schülern und Lehrern“, in: PRAXIS 2/1993, S. 183-190.

**vorstellungen** zwar die Richtung weisen, aber aufgrund ihrer Unbestimmtheit leicht zum unverbindlichen Appell und zur Leerformel absinken. Zum anderen sind **antinomische bzw. dialektische Begriffspaare** besonders anfällig für starre und daher realitätsferne Systematisierung. Ostmethodik und Westdidaktik weisen in dieser Beziehung ein einheitliches Maß an Bedrohung auf, und zwar auch und gerade bei den Begriffen, bei denen sie sich nicht oder nur wenig unterscheiden.

### **1. Träger von Wert- und Zielvorstellungen: Kommunikative Orientierung, Handlungsorientierung, Schülerorientierung**

Wenn auch die **kommunikative Orientierung** in West und Ost verschieden motiviert ist - im Westen mehr der Philosophie der Emanzipation Habermasscher Prägung verpflichtet, im Osten mehr an der auf gesellschaftliche Praxis ausgerichteten Sprachbeherrschung orientiert<sup>5</sup> - so ist sie doch auf beiden Seiten seit geraumer Zeit als Leitbegriff allgemein akzeptiert.<sup>6</sup> Doch scheint die nahezu inflationäre Verwendung des Begriffsfeldes und seiner vielfältigen Zusammensetzungen in umgekehrtem Verhältnis zum tatsächlichen Erreichen der anspruchsvollen Zielvorstellung zu stehen. Die Flut der Begriffe hat fast Beschwörungscharakter. Andererseits macht sich das Gefühl der Übersättigung breit, gepaart mit einer gewissen Resignation. Die östliche Abkürzung ‚KV‘ für Kommunikationsverfahren dürfte inzwischen ebenso suspekt geworden sein wie die im Westen als ‚Koko‘ leicht ironisierte kommunikative Kompetenz. Um zu verhindern, dass die Sache selbst durch die begriffliche Überstrapazierung in Mißkredit gerät, wäre ein stringentes und detailliertes Lehr- und Lernkonzept vonnöten, das in nachvollziehbaren Schritten tatsächlich zu dem angestrebten Ziel zu führen vermag. Das historische Ergebnis der Orientierung am Kommunikationsbegriff ist die Einbeziehung all jener außersprachlichen Faktoren, die eine Rolle spielen, wenn Menschen miteinander kommunizieren, d.h. sich verständigen: Situation, Motivation, Intention, Verhältnis der Partner, Persönlichkeitsstruktur, allgemeines und kulturbedingtes Wissen, Denken, Meinen und Werten.

Die Handlungsorientierung stellt eine weitere, im Westen wie im Osten tonangebende Leitvorstellung dar, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Der mit Sprache und Sprechen assoziierte Handlungs- oder Tätigkeitsbegriff östlicher Prägung hat seinen Ursprung in der sowjetischen Psycholinguistik eines Gal'perin, Vygotskij und A.A. Leont'ev; im Westen wurde er maßgeblich durch die von der Sprachphilosophie (Austin, Searle) beeinflussten linguistischen Richtungen der Pragmatik geprägt, vor allem der sog. Sprechakttheorie<sup>7</sup> als Theorie der Realisierung von Sprechabsichten. Im Kontext des Lernens verbindet er sich mit dem auf einer langen Tradition fußenden pädagogischen Prinzip des Selbsttuns, dem 'learning by doing'. Indem sprachliche Kommunikation als ein im Medium der Sprache stattfindendes Handeln gefaßt wird, kommen wie beim Kommunikationsbegriff all jene Faktoren ins Spiel, die beim zwischenmenschlichen Handeln beteiligt sind.

Doch weder der östlichen noch der westlichen Begrifflichkeit wohnt eine gestaltende Beschreibungskraft in bezug auf den Fremdsprachenunterricht inne - im Westen aufgrund der Vagheit: es wird damit wiederum nur eine appellative Zielvorstellung angesprochen, die sich kaum in unterrichtsmethodischen Schritten konkretisiert. Im Osten sind die Begriffe Handlung und Tätigkeit bei der konkreten Beschreibung des Lehr- und Lernprozesses zwar allgegenwärtig; sie werden (als fast synonyme Begriffe) auf alles unterrichtliche Tun ausgedehnt, jedoch zu undifferenziert, als dass sie den Weg markieren könnten. Es werden damit nicht nur die (im Westen meist als Fertigkeiten bezeichneten) vier Bereiche des rezeptiven Hör- und Leseverstehens und des produktiven Sprechens und Schreibens bezeichnet (z.B. Hörhandlung, Schreibhandlung, rezeptive Handlung, mündliche

---

<sup>5</sup> Vgl. H. Heuer, „Englischmethodik in der DDR“, in: *Englisch* 4/1987, S. 148-150), hier, S. 149.

<sup>6</sup> Vgl. z.B. den von Norbert Lademann und der Hallenser Schule vertretenen sog. „kommunikativ-funktionalen Ansatz“.

<sup>7</sup> Der engl. Terminus speech act ist als ‚Sprechakt‘ eingedeutscht worden. Der ebenfalls vorhandene Terminus ‚Sprechhandlung‘ gibt das Moment des Aktiven besser wieder.

**Handlung** oder kommunikative bzw. rezeptive **Sprachtätigkeit**, kommunikative **Grundtätigkeit**, **Zieltätigkeit**), sondern auch alle Schüleraktivitäten im gestuften Lernprozeß (Beobachtungs-, Wahrnehmungs-, Erfassungs-, Einprägungs-, Imitations-, Einübungs-, Anwendungs**handlung** oder auch reproduktive **Sprachtätigkeit**, **Teilzieltätigkeit**). Daneben wird das Realisieren von Sprechabsichten, wie z.B. ‚Begründen‘, ‚Auffordern‘, ‚Begrüßen‘ etc. in einer **Sprachhandlungstypologie** (SHT) kategorisiert. Sonstige Lehrer- und Schüleraktivitäten werden z.T. ebenfalls als ‚Tätigkeiten‘ apostrophiert, so z.B. die Erkenntnistätigkeit des Lernenden oder die initiative **Sprachtätigkeit** des Lehrenden oder die kommunikative Lehrertätigkeit. Damit gehen die Begriffe jeder klärenden Beschreibungsfunktion verlustig.<sup>8</sup>

Das dritte, im Osten erst neuerdings stärker in den Vordergrund gerückte Begriffskonzept der Schülerorientierung<sup>9</sup> fungiert wie die kommunikative Orientierung und die Handlungsorientierung vornehmlich als Träger von Wertvorstellungen. Alle drei konvergieren in dem Sinne, dass der Fremdsprachenunterricht auf kommunikatives Sprachhandeln zu verpflichten ist, bei dem die Lernenden als Akteure figurieren. Allen dreien mangelt es gleichermaßen an Durchsetzungskraft, wenn sie nicht bis auf die Ebene der unterrichtlichen Wirklichkeit hinabreichen.

## **2. Antinomisch-dialektisches Denken, Stufendenken und das Postulat der Einheit bzw. Integration**

Mit dem Anspruch, die unterrichtliche Wirklichkeit zu modellieren und zu strukturieren, treten eine Reihe von Begriffen auf, die meist als antinomische bzw. dialektische Begriffspaare gefaßt sind. Dieses Denken in Gegensätzen ist der Westdidaktik genauso vertraut wie der Ostmethodik. Die aufgestellten Gegensätzlichkeiten sind inhaltlich fast immer identisch, in der Terminologie manchmal unterschiedlich. Man könnte meinen, sie lägen folglich in der Natur der Sache. Doch bloße Übereinstimmung in der Begrifflichkeit beweist noch nicht eo ipso deren konzeptuelle Angemessenheit.

Für den Westen ist charakteristisch, dass die meisten Begriffe aus verschiedenen anderen Wissenschaftsdisziplinen bezogen worden sind, vor allem aus den sog. Bezugswissenschaften Linguistik, Psychologie und Pädagogik (und deren verschiedenen Unterdisziplinen und Richtungen), aber auch aus umfassenden kommunikations- und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen. Die Übernahme der Begriffe erfolgte oft so, dass zuerst der eine Begriff die fremdsprachendidaktische Konzeption, die Methode oder den *Approach* charakterisierte, sodann - mit dem bezugswissenschaftlichen Richtungswechsel - der entgegengesetzte Begriff bestimmend wurde, und sich schließlich - immer im Gefolge des bezugswissenschaftlichen Denkens - die Einsicht etablierte, dass das Entweder-Oder durch ein Sowohl-Als-Auch zu ersetzen ist. Wie jedoch diese Integration im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu realisieren sei, das konnte nicht aus den Bezugswissenschaften abgeleitet werden. Das Integrationsproblem ist - nicht zuletzt auch deshalb - bis heute ungelöst. Diese Entwicklung trifft auf ältere Begriffspaare wie z.B. kognitivierend versus habitualisierend, systemlinguistisch versus **pragmalinguistisch** ebenso zu wie auf jüngere Begriffspaare wie z.B. prozeßorientiert versus produktorientiert, **deklarativ** versus **prozedural** oder **bottom-up** versus **top-down**. So gesehen stellt die von Krashen aufgestellte neue Alternative *acquisition* versus *learning* einen methodologischen Rückschritt innerhalb der fremdsprachendidaktischen Disziplin dar.

---

<sup>8</sup> Apelt spricht vom „euphorischen Gebrauch des Handlungsbegriffs“. Bei der „Schülerhandlungstypologie“ seien „die pädagogisch-didaktische Ebene und die psychologische Ebene teilweise etwas verwischt bzw. widerspruchsvoll“, „da die (...) Handlungstheorie *Galperins* zeitweilig mechanisch auf die Fremdsprachendidaktik aufgepfropft wurde.“ („Nachdenken über ...“, S. 258 und „Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern ...“, S. 18)

<sup>9</sup> Apelt stellt fest, dass „bis in die 70er Jahre“ „die Subjektperson des Schülers, seine Neigungen und individuellen Möglichkeiten sowie Begabungen nicht immer ausreichend beachtet“ wurden. In Apelts neuer Positionsbestimmung heißt es nun unmißverständlich: „Im Zentrum aller didaktischen und methodischen Bemühungen muß der Fremdsprachenlerner stehen, seine Anlagen, Bedürfnisse, Interessen - bei Beachtung zeitbedingter und sozialer Gegebenheiten, die sein Leben mitbestimmen.“ („Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern ...“, S. 17 und 20)

Die Ostmethodik folgte und folgt der Devise, gegensätzliche Begriffe wie z.B. Sprachtätigkeit und Sprachsystem, **Bewußtheit** und Automatisierung in einer dialektisch vermittelten Synthese<sup>10</sup> zur **Einheit** zu bringen.<sup>11</sup> In diesem Sinne wird das sprachliche **Können**<sup>12</sup> als Synthese von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgefaßt. Unter **Kenntnissen** werden verfestigte „psychische Inhalte“ verstanden. Sie stellen als „innere Abbilder der Gegenstände, Beziehungen, Vorgänge und Zustände der äußeren Umwelt ... in Form von Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffen, Urteilen“ das „Material“ dar für „psychische Operationen“<sup>13</sup>. (Es handelt sich also in der westlichen Terminologie um ‘Wissenselemente’.) Die Operationen verfestigen sich einmal zu **Fertigkeiten**: sie beziehen sich im sprachlichen Bereich auf die automatisierte Anwendung von Kenntnissen der lautlich-prosodischen, der orthographischen, der lexikalischen und der grammatischen Subsysteme. (‘Fertigkeit’ entspricht also in etwa dem im Westen geläufigen engl. Terminus ‘habit’). Unter **Fähigkeiten** werden verfestigte Operationen verstanden, die sich auf die kommunikative Sprachausübung beziehen, auf das „schöpferische, frei-kombinierende Verfügen über erworbene Fertigkeiten, Fertigkeiten- und Kenntniselemente zum Zwecke des Informationsaustausches“.<sup>14</sup> (‘Fähigkeit’ entspricht damit dem im Westen geläufigen engl. Terminus ‘skill’<sup>15</sup>, mit dem die vier rezeptiven und produktiven Kommunikationsfähigkeiten umschrieben werden.<sup>16</sup>) Allen drei Komponenten gemeinsam ist, dass sie sich durch wiederholten Vollzug herausbilden. Elemente der Kognitivierung und der Habitualisierung sind also in dieser „Kategorisierung sprachlichen Könnens“<sup>17</sup> eng miteinander verwoben.

In dem Bemühen, den Fremdsprachenlernprozeß zu strukturieren, um ihn für methodische Handlungsempfehlungen durchschaubar zu machen, hat die Fremdsprachendidaktik in Ost und West Stufentheorien aufgestellt. Das bekannteste östliche Modell ist die „4-EtappenTheorie“<sup>18</sup>. Sie faßt den „Fremdsprachenaneignungsprozeß als Einheit von Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden“ auf.<sup>19</sup> Unter „Erfassen“ fallen „Handlungen des Wahrnehmens konkreter Wörter, Wortformen, grammatischer Morpheme, Wortverbindungen und Sätze, auch Handlungen des Ableitens oder Benennens sprachlicher Regeln, Kategorien und Begriffe.“<sup>20</sup> Diese Etappe entspricht also der kog-

<sup>10</sup> Dass für die Begrifflichkeit der Zwang zur Einpassung in den DIAMAT und vor allem die marxistisch-leninistische Psychologie bestimmend war, ist in diesem Zusammenhang weniger wichtig als die Frage, ob das dialektische Systemdenken der Fremdsprachendidaktik nutzt oder schadet.

<sup>11</sup> Vgl. die Formulierung „Einheit von Sprachtätigkeit und Sprachsystem“ in den neueren Veröffentlichungen von Lademann (1990) und Apelt (1991, 1992).

<sup>12</sup> Vgl. den Grundsatzartikel von Klaus Günther, „Probleme der fremdsprachenmethodischen Kategorisierung sprachlichen Könnens“, in: Fremdsprachenunterricht 1971, S. 5-18 und 54-64.

<sup>13</sup> Herbert Utheß/ Sabine Utheß, „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß als Einheit von Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden“, in: Fremdsprachenunterricht 1978, S. 299-329, hier S. 301.

<sup>14</sup> Günther, „Probleme ...“, S. 13, in Übereinstimmung mit Belyayev.

<sup>15</sup> Vgl. die Übersetzung der entsprechenden russischen Termini in der englischen Fassung von Boris V. Belyayev. The Psychology of Teaching Foreign Languages, Oxford u.a.: Pergamon 1963, 1970, S. 76.

<sup>16</sup> Um zu einer einheitlichen Terminologie zu kommen, wäre es vielleicht sinnvoll, beidseitig auf den besonders mißverständlichen Terminus ‘Fertigkeit’ ganz zu verzichten und statt dessen einmal von den vier Kommunikationsfähigkeiten (engl. *skills*) und zum anderen von der teilweise automatisierten Beherrschung der sprachlichen Subsysteme zu sprechen.

<sup>17</sup> Günther, „Probleme ...“.

<sup>18</sup> Utheß/ Utheß, „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß ...“

<sup>19</sup> Vgl. den Titel des Grundsatzartikels von Utheß/Utheß von 1978, an den sich das 1993 bei Hueber erschienene Kompendium Fremdsprachenunterricht der Greifswalder Autorengruppe Ulf Borgwardt, Hans Enter, Peter Fretwurst und Dieter Walz im Kap. „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß“ z.T. wörtlich anlehnt, ohne die Zitate freilich als solche kenntlich zu machen. Im übrigen sind die übernommenen Formulierungen in ihrer komprimierten Form ohne den bei Utheß/Utheß ausführlich dargelegten theoretischen Hintergrund zuweilen nicht ganz verständlich.

<sup>20</sup> So die Formulierung aus dem Kompendium Fremdsprachenunterricht, S. 47, die sich mit Utheß/Utheß, „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß ...“, S. 310 deckt.

nitiv bestimmten Einführung neuen Sprachmaterials,<sup>21</sup> d.h. der dem Erwerb von 'Wissen' dienenden erklärenden Darbietung, die sowohl die 'Semantisierung' im Sinne lexikalischer Bedeutungserklärung als auch die deduktive oder induktive Erarbeitung grammatischer Gesetzmäßigkeiten oder Regeln umfaßt. Eingeschlossen ist auch das erste Nachsprechen bzw. Schreiben. Im Westen ist sie als Phase der „Sprachaufnahme“ geläufig. Die zweite östliche Etappe betrifft das „**Einprägen**“, das in der „Verfestigung sprachlicher Abbilder“ besteht<sup>22</sup>. Es hat im Westen kein gesondertes theoretisches Pendant und wird hier eher unter die nächste Phase subsumiert.<sup>23</sup> Die beiden letzten Etappen, das „**Einüben**“ (auch „Festigen“ genannt) und das „Anwenden“ entsprechen den im Westen ebenfalls getrennten Phasen der „Sprachverarbeitung“ und der „**Sprachanwendung**“. Somit steht der östlichen 4-Etappen-Theorie eine westliche 3-Phasen-Theorie gegenüber. Die Unterscheidung der beiden letzten Stufen beruht in Ost und West gleichermaßen auf der Auffassung, dass zunächst die sprachlichen Subsysteme isoliert gefestigt werden müssen, bevor die Arbeit im Bereich der vier Kommunikationsfähigkeiten beginnen kann.

Das „Einüben“ bzw. die isolierte „Sprachverarbeitung“ gilt als „vorkommunikatives“, „manipulatives“, „form-“ oder „sprachbezogenes“ Arbeiten. Ihm werden imitative und variierende "Reihenübungen"<sup>24</sup> zugeordnet, bei denen „die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Durchführung formal-sprachlicher Operationen gelenkt wird“<sup>25</sup>. Angestrebt wird allerdings, dass dieser kognitiv gesteuerte "bewußte Gebrauch bestimmter grammatischer Kenntnisse“<sup>26</sup> zu einer „automatisierten Operation“ wird<sup>27</sup>. Die auf grammatische Phänomene konzentrierte Pattern Practice stellt dabei in Ost und West den Löwenanteil der Übungsarbeit.

Die Aktivitäten bei der „**Anwendung**“ erhalten dagegen die entgegengesetzten Prädikate „kommunikativ“, „inhaltszentriert“ und „mitteilungsbezogen“<sup>28</sup>. Sie werden als „Sprachhandeln“ oft auch generell vom „Üben“ unterschieden.<sup>29</sup> Bei ihnen muß „die Aufmerksamkeit des Schülers (...) in erster Linie auf den Inhalt bzw. den Zweck seiner Aussage und nicht vorrangig auf ein bestimmtes grammatisches Mittel oder auf eine formale Operation gerichtet sein.“<sup>30</sup>

---

<sup>21</sup>Der neutrale, wenn auch etwas technizistisch klingende Terminus ‚Sprachmaterial‘ wird hier vorgeschlagen als Ersatz für z.T. ambivalente Termini wie ‚Sprachstoff‘ oder ‚Sprachmittel‘. Er bezeichnet alle Elemente der fremden Sprache (seien sie lexikalischer, morpho-syntaktischer, pragmatischer oder kulturspezifischer Art) in ihren Form- und Inhaltsaspekten.

<sup>22</sup>Kompendium, S. 48 und Utheß/Utheß, „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß ...“, S. 303.

<sup>23</sup>In der westlichen Praxis scheint das Einprägen tatsächlich weniger systematisch zu erfolgen, nämlich als Zufallsprodukt bei der Übungsarbeit, d.h. beim wiederholenden, variierenden Umgang mit dem Sprachmaterial - was eine nur mäßige Gedächtnisleistung zur Folge hat. Vereinzelt finden sich jedoch auch im Westen Stimmen, die für ein systematisches Einprägen plädieren, vgl. z.B. Johann Aßbeck, „Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht“, in: PRAXIS 2/1987, S. 115-124, und Knut Matz, "Behaltenswirksame Sprachlernarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: PRAXIS 1/1989, S. 29-40

<sup>24</sup>Vgl. z.B. die Erläuterungen zu der Phase der „Sprachverarbeitung und Übung“ im Lehrbuch des Lehrwerks Let's go, Bd. 2, S. L0.15. Es handelt sich hier um die "Speicherung der neuen Redemittel" durch "imitative Übungen des Nachsprechens und Nachlesens" (wodurch "eine zuverlässige Festigung" und "ein hoher Grad an Sprechgeläufigkeit erreicht werden" soll) sowie um die "Durcharbeitung des Materials, meist mit einfachen Reihenübungen" und durch "Veränderung des Sprachmaterials in Substitutions- und einfachen Transformationsübungen".

<sup>25</sup>Lothar Pohl/ Günther Schlecht/ Sabine Utheß. Methodik Englisch- und Französischunterricht, Berlin: Volk und Wissen 1978, S. 160.

<sup>26</sup>Pohl/Schlecht/Utheß. Methodik, S. 159.

<sup>27</sup>Utheß/ Utheß, „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß ...“, S. 320.

<sup>28</sup>Vgl. z.B. Colin Black/ Wolfgang Butzkamm, "Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht", in: PRAXIS 2/1977, S. 115-124; ders., "Der kritische Moment: zwischen formbezogenem Üben und inhaltsbezogenem Sprechen", in: EAST 1984, S. 431-438; Detlev von Ziegesar/ Margaret von Ziegesar. Kommunikative Grammatikübungen für den Englischunterricht: Sekundarstufe I, Stuttgart: Klett 1981; Rod Ellis, "The Role of Practice in Classroom Language Learning", in: AILA Review/Revue de l'AILA, 5/1988, S. 20-39.

<sup>29</sup>Vgl. den östlichen Terminus „Einüben“; im Westen s. z.B. Eynar Leupold, "Sprachübung und Sprachhandeln im Französischunterricht der Sekundarstufe I", in: PRAXIS 2/1986, S. 145-152.

<sup>30</sup>Pohl/Schlecht/Utheß, Methodik, S. 163

Diese Stufentheorien sollen dazu dienen, den Fremdsprachenunterricht methodisch in den Griff zu bekommen. Zwar wird übereinstimmend festgestellt, dass es sich dabei um „keine Unterrichtsetappen im Sinne einer festen linearen Abfolge innerhalb eines bestimmten Unterrichtszeitraumes“ handelt<sup>31</sup>. Dennoch hat die Einteilung in verschiedene, detailliert beschriebene Stufen die Tendenz zu einem methodischen Nebeneinander bzw. Nacheinander gefördert und damit eine eher desintegrierende Wirkung gezeitigt. Es fragt sich, ob nicht gerade die antinomischen Denkschablonen, gepaart mit differenzierendem Stufendenken aufgrund ihrer Eigendynamik den kreativen Entwurf eines praktikablen Integrationsmodells erschweren. Es könnte sein, dass eine mechanistische Zuweisung von Lehr- und Lernverfahren an der höchst komplexen und sich stets verändernden Lernrealität vorbeigeht, so dass sich das Einheitskonzept selbst wegen der Rigidität seiner dialektischen Komponenten als nicht flexibel genug erweist, um das Zusammenspiel der im Unterricht wirksamen Faktoren positiv zu beeinflussen. Es könnte sogar sein, dass sich der individuelle Lernprozeß - auch unter Unterrichtsbedingungen - der strengen Systematik entzieht, dass er nicht so sehr in Stufen - mit allmählichen Übergängen, sondern eher in Sprüngen abläuft, Kapriolen schlägt, gar einer Art fuzzy logic folgt, die nur schwer zu steuern ist.

Auf östlicher Seite fehlt es heute nicht an Stimmen, die einen gewissen „Methodendirigismus“ monieren<sup>32</sup>. Apelt stellt fest: „Eine starre Graduierung und Hierarchisierung führte jedoch in nicht wenigen Fällen zu einem methodisch und psychologisch problematischen Etappen- bzw. Formalstufen-Denken, das dem prozessualen Charakter des Fremdsprachenerwerbs nur bedingt gerecht wurde.“<sup>33</sup> Lademann beanstandet speziell die „Unterschätzung bzw. Fehlinterpretation der didaktischen Funktion ‘Anwendung’“, die sich seiner Meinung nach „kontinuierlich durch den gesamten Unterrichtsprozeß hindurchziehen“ sollte.<sup>34</sup>

### 3. Vorschläge zur integrativen Unterrichtssteuerung

Die Frage stellt sich nun, welche Hinweise die gesamtdeutsche Fremdsprachendidaktik dem Lehrenden in bezug auf die Steuerung seines Unterrichts geben kann. Gibt es verantwortbare Aussagen darüber, wie er die Weichen stellen soll, damit keiner der zahlreichen Faktoren des Lernprozesses behindert wird, einerseits genug Hilfestellung gegeben wird, andererseits genug Raum bleibt für das individuelle Lernen? Im Folgenden werden einige die Richtungweisende positive und negative Empfehlungen ausgesprochen und erläutert.

#### **a) Der fremdsprachliche Lernprozeß ist zu vielschichtig, zu differenziert und zu variabel, als dass er durch eine starre Stufung adäquat zu steuern wäre.**

Zweifellos muß das neue Sprachmaterial dem Lernenden präsentiert und in seinen verschiedenen Aspekten (formalen und inhaltlichen) auch ‘klar’ werden, und zwar nicht nur durch die Erklärung des Lehrenden, sondern möglicherweise auch durch eigenes ‘Problemlösen’ (z.B. Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext, Ausschöpfen des ‘Weltwissens’, selbständiges Einordnen in Gesetzmäßigkeiten etc.). Sodann muß der Lernende dieses ‘Wissen’ häufig aktualisieren, um es bei Bedarf zur Verfügung zu haben. Wie sich jedoch bei diesem Lernprozeß z.B. der Anteil des Kognitiven und der Anteil von (durch verschiedene andere Faktoren akustischer, visueller, graphomotorischer, sensitiver u.a. Art bewirkten) Automatismen zeitlich und vom Umfang her gestaltet, hängt

---

<sup>31</sup>Utheß /Utheß, „Der Fremdsprachenaneignungsprozeß ...“, S. 304

<sup>32</sup>Brandt, „Zur Situation der Fremdsprachenforschung ...“, S. 22.

<sup>33</sup>„Nachdenken über ...“, S. 259 und „Fremdsprachendidaktik in den neuen Bundesländern ...“, S. 18. In die gleiche Richtung ging seinerzeit die vorsichtige Kritik von Helmut Heuer: „Es scheint, als ob die Lehre von den Formalstufen im Sinne grundsätzlicher pädagogischer Praxis weitergeführt wird.“ („Englischmethodik in der DDR“, S. 148).

<sup>34</sup>S. 122 und 124. Dass auch im Westen das Phasendenken manchmal dogmatische Züge annehmen kann, zeigt die folgende Kritik an dem ehemaligen DDR-Lehrbuch Bonjour, chers amis: „Eine Aufbereitung der Lektion hinsichtlich einer Abstufung, die die Phasen der Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung berücksichtigt, ist ebensowenig erkennbar wie eine linguistische, thematische und pragmatische Progression oder Organisation im Aufbau.“ (Cai Christophel, „Oh! on traverse l’Elbe!“ in: Der Fremdsprachliche Unterricht, Heft 103, S. 27-30, hier S. 28.

wiederum von verschiedenen Faktoren ab und ist nicht statisch. Eine entscheidende Variable ist das **Sprachmaterial** in seiner unendlichen Vielfalt. Es wird keineswegs immer in gleicher Weise angeeignet. Die zweite Variable ist das jeweilige **Individuum** mit seinen Lerngewohnheiten. Schließlich können die **situativen Umstände** eine Rolle spielen. Haltepunkte in diesem Meer der Möglichkeiten lassen sich nur durch eine Vielzahl von Steuerungsangeboten gewinnen. Sie müssen vom Lehrenden kompetent und flexibel eingesetzt werden. D.h. für verschiedene sprachliche Phänomene gelten bei verschiedenen Lernenden unter wechselnden Umständen die verschiedensten, kaum hierarchisch klassifizierbaren Lösungsmöglichkeiten:

- Manche Wörter, manche lautlich-prosodischen und orthographischen oder grammatischen Erscheinungen sind mehrmals zu erklären, zu verschiedenen Zeitpunkten, manche erklären sich von selbst oder werden erst bei einem bestimmten Maß an *Input* 'verstanden';
- Einiges bedarf auf jeden Fall der Einordnung in das System, anderes weniger oder auch gar nicht;
- Einige Erscheinungen müssen durch den muttersprachlichen Vergleich bewußt gemacht werden, andere werden sofort in das fremdsprachliche (lautliche, lexikalische, grammatische, pragmatische, kulturspezifische) System integriert;
- Die einen müssen durch besondere Verfahren eingepreßt werden, die anderen werden besser durch spezielle Abrufverfahren verfügbar;
- Einiges muß häufig geübt werden, anderes erledigt sich 'von selbst';
- Manche Strukturen schleifen sich als 'Ohrwurm' durchs Hören ein, andere müssen öfter geschrieben werden;
- Die einen werden durch mündliche Strukturübungen angeeignet, die anderen bedürfen schriftlicher Einsetzübungen; etc. etc.

**b) Die Zielvorstellungen der kommunikativen Orientierung, Handlungsorientierung und Schülerorientierung sollten als integrierende didaktisch-methodische Leitidee fungieren, die den Lehr- und Lernprozeß durchgängig bestimmt.**

Die entscheidende psychologische Basis hierfür ist die **Haltung** gegenüber dem Unterrichtsgeschehen. Lehrende und Lernende müßten sich durchgängig bewußt sein, dass es beim kontextuell übenden Umgang mit dem Sprachmaterial (ausgenommen ist die Arbeit mit Einzelwörtern zur Festigung von Klanggestalt und Schriftbild) immer um Kommunikation im Sinne der zwischenmenschlichen Verständigung, also um den Austausch von Informationen, Meinungen, Wertungen, Gefühlen geht, wobei die Lernenden als sprachhandelnde Individuen beteiligt sind. Die einzige Künstlichkeit besteht dann darin, dass sie die Fremdsprache als Medium benutzen. Die konsequente, bis in jedes Unterrichtsdetail gehende Beachtung dieser Leitidee könnte vor allem dazu beitragen, die unheilvolle, den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts im Ganzen gefährdende Kluft zwischen dem sog. „vorkommunikativen“, „formzentrierten“ Üben und dem „kommunikativen“, „inhaltszentrierten“ „Anwenden“ zu überwinden bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen. Denn selbst bei der Konzentration auf die Form geht es ja doch nicht um sie als solche, sondern um die Form als Ausdruck von Inhalt, sei er semantischer, grammatisch-notionaler oder pragmatischer Art. Die Aufmerksamkeit muß also von Anfang an auf diesen Zusammenhang gelenkt werden - als ein gesteuertes 'Anwenden' in ausgesuchten kommunikativen Äußerungen. Der sog. 'Transfer' kann lernpsychologisch nur funktionieren, wenn eine gewisse Gleichheit der Situation - hier bestimmt durch die kommunikative Haltung - gewahrt bleibt.

**d) Der fremdsprachliche Lernprozeß ist unter genuinen Unterrichtsbedingungen zu wenig erforscht, als dass gültige Aussagen über seine optimale Steuerbarkeit gemacht werden könnten.**

Deshalb ist allen 'Patentrezepten', allen 'besten' Methoden und auch allen Einzelerkenntnissen der Bezugswissenschaften zu mißtrauen, deren 'Anwendung' für den Fremdsprachenunterricht für nötig erachtet wird. Einer Überfremdung oder gar Gängelung durch prestigegeladene Begriffe - sei es

kraft ihrer Propagierung in fachdidaktischen Veröffentlichungen oder in Lehrwerken - ist die eigene, an der Erfahrung orientierte Reflexion entgegenzusetzen. Die jeweiligen methodischen Entscheidungen sollten problemorientiert und nicht begriffsorientiert gefällt werden. Statt vorgeblich allgemeingültigen Unterrichtsprinzipien (wie z.B. Mündlichkeit, Einsprachigkeit, Bewußtheit, *pattern practice*) zu folgen (die historisch erklärbare, einseitige Akzentuierungen darstellen), sollten für die jeweilige Lernsituation eigenverantwortete Lösungen aus den bereitgestellten vielfältigen Möglichkeiten ausgewählt werden.