

Guter Lerner + guter Lehrer = guter Unterricht?

Überlegungen zum DaF-Unterricht

Angelika WERNER

1. Einführung

Was tut der Lerner¹⁾, wenn er Deutsch lernt? Was macht der Lehrer, wenn er eine Fremdsprache unterrichtet?

Aus diesen einfachen kurzen Fragen ergeben sich eine Reihe von Informations- und Folgefragen: Wer ist „der Lerner“? Was ist „Lernen“? Wer ist „der Lehrer“? Was ist eine „Fremdsprache“? Was ist „Unterricht“? Wo und für wen? An welcher Institution? und viele weitere Fragen, etwa nach dem Lernziel, nach dem Ausbildungshintergrund und der Erfahrung des Dozenten, der Lerntradition, dem Lernstil und der Motivation und (Fremdsprachen-)Lernerfahrung, aber auch nach persönlichen Gegebenheiten (Lerngeschwindigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Krankheit, Alter usw.) des Lerners, den Gegebenheiten der Institution (Raum, Zeit, Ort, Medien, Atmosphäre usw.), der sozialen und politischen Einordnung der Sprache Deutsch.

Es gibt eine große Zahl einflussreicher Faktoren, die nicht mit dem allseits in Ausbildungs- und Lehrbereichen verbreiteten didaktischen Achteck (Abb. 1) alleine abgedeckt sind.

Daher muss auch die Vermittlung von DaF als Lehrfach in einem recht vagen Bereich operieren, man kann meist lediglich auf diese und weitere Faktoren hinweisen, die Einfluss haben auf das Lern- und Lehrverhalten (Huneke/Steinig 2013).

1) Ich benutze hier der Einfachheit halber die unmarkierten Formen (Lerner, Dozent, usw.) für alle gendermarkierten Lexeme.

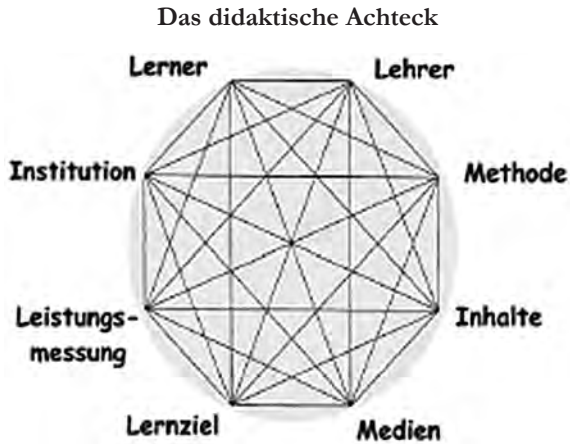


Abb.1: (aus: Sprachprüfungen und Sprachpolitik 2007, 82, JGG.
Neue Beiträge zur Germanistik)

Stochern also auch Fachleute nur „mit einer langen Stange im Nebel“ oder gibt es vermittelbare Ergebnisse? Die passende Antwort ist m. E. „jein“. Die Fremdsprachenerwerbsforschung allgemein ist ein recht junges Fach, ebenso die Forschung im Fach DaF (Deutsch als Fremdsprache). Selbstverständlich gibt es in den über 40 Jahren, die das wissenschaftliche Fach DaF existiert, vorzeigbare Forschungsergebnisse und effektiveren Deutschunterricht. Aber vieles ist noch nicht empirisch untersucht, zumindest nicht in Langzeitstudien, die unbedingt erforderlich wären. Theoretisch tut sich DaF ebenfalls schwer. Zum einen ist DaF in Deutschland (s. dazu auch Aguado 2013) sehr eng verknüpft mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache, vor allem für Kinder und junge Lerner), zum anderen sind die regionalen Besonderheiten, für typologisch differente Sprachen bzw. sehr entfernte Kulturen wie Japan, nur zu einem kleinen Teil in der theorieausgerichteten, wie auch in der empirischen Forschung, sowie der praktischen Umsetzung erfasst. Einem Lerner, der aus seiner Muttersprache ein Sprachphänomen nicht kennt, sollte man dies intensiver und L1-adäquat vermitteln. Ich denke etwa an grammatische Strukturen, wie Plural und Artikel, aber auch an interaktionsstrukturierende Regeln wie Pausen oder Sprecherwechsel. Eine Sprache lernen heißt immer auch die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Lebenswelten und deren partieller Aneig-

nung bzw. Transformation. Diese muss aber—insbesondere in zielsprachlicher Umgebung—bewusst gemacht und kompetent umgesetzt werden (s. a. Werner 2013, 2014). Es gibt hervorragende Einzelstudien, vor allem im englischsprachigen Forschungsraum, was auf den DaF-Bereich entsprechend übertragbar wäre. Eine Einbindung der oft sehr detaillierten Einzelergebnisse in eine generalisierte theoretische Grundlage steht bisher aus.

Aber gibt es überhaupt so etwas wie eine Lerntheorie oder systematisierte Regeln der Praxis? Welchen Stellenwert hat das Fremdsprachenlernen innerhalb des menschlichen Lernens? Was heißt „Lernen“? Woher könnte das Fach DaF seine Lerngrundlagen beziehen? Natürlich gibt es auch hier einzelne ausgearbeitete Bereiche, wie etwa die der Lehr- und Lernmethoden. Seit Ende des 18. Jhs. existieren im Fremdsprachenunterricht für Deutsch diverse didaktische Methoden (ausführlich etwa bei Huneke/Steinig 2013 beschrieben), die zudem Zeitströmungen unterliegen. Seit den 1980er Jahren ist der kommunikative Unterricht die angestrebte Unterrichtsmethode, wobei sich auch da Verschiebungen aufzeigen lassen von grammatikfernen zu mittlerweile wieder grammatikintegrierenden Lehrwerken. Es gibt viele Einzelstudien zu unterrichtsunterstützenden Aufgaben (tasks) oder zu Projekt- oder Stationenlernen (vgl. Reich 2010, Schlak 2003). Die postkommunikative Phase wird zwar ab und an angedeutet (etwa bei Newby 2003 ab den 1990er-Jahren, Willkop 2002), ist aber m. W. nicht methodisch beschrieben oder für die Praxis ausgearbeitet. Meist werden darunter der Einsatz von „neuen“ Medien oder Internet, in der Forschung die Zentrierung von Lernprozessen verstanden.

2. Praxis

Dass gutes Lehren nicht immer zu gutem Lernen führt, wurde in den 70er Jahren als didaktisches²⁾ Problem erkannt und der Lerner ernster genommen.

2) Zwar wird der Begriff Didaktik mittlerweile auch im Duden als die „Lehre vom Lehren und Lernen“ definiert, doch hat er seinen Ursprung im griechischen Wort „didáskein“, was eben „lehren“ bedeutet (<http://www.duden.de/rechtschreibung/didaktisch>: „griechisch didaktikós=belehrend, zur Belehrung geeignet, zu: didáskein=lehren“).

Nach der damaligen Wende vom lehrerzentrierten zum lernerzentrierten Unterricht gibt es neuerdings Überlegungen dem Lehrer wieder ein stärkeres Gewicht im Unterrichtsgeschehen zuzugestehen, nicht zuletzt aufgrund der Forschungen von Hattie seit den 1990er Jahren (Hattie 1999, 2009)³⁾.

In eine alte autoritäre Lehrerrolle zurückzufallen ist aber damit nicht gemeint, sondern die Tatsache, dass der Lernprozess wiederum Feedback auf den Lehrprozess haben muss, auch der Lehrer ein Lernender ist. Rubin formuliert dies 2008 als “role of learning as a critical component in the process of teaching” (Rubin 2008, 10).

Der Lehrer als Vermittler muss jedoch bei einem instruierten Lernen eine klare und zieladäquate Rolle spielen, nicht nur die von den Lernern noch nicht gewussten Regeln und Gewohnheiten erklären, sondern helfen das Nicht-Gewusste in ein Gekanntes (Can do) zu überführen. Hierzu bedarf es Methoden, Lernstrategien und Techniken, die ein professioneller Lehrer (s. a. Hattie 2003 zum Unterschied Experte – Experienced – Novice) seinen Lernern beibringt und mit ihnen so lange übt, bis sie diese beherrschen und autonom anwenden können. Damit können sie ihr weiteres Lernen weitgehend selbst steuern (Lernerautonomie) und auch evaluieren (Selbstevaluation). Der Unterricht bietet dann Zeit zur Einführung, Übung und Korrektur, sprich Vertiefung und Wiederholung, von neuen Lerninhalten.

3. Theorie und empirische Forschung

Die Theorien zum Fremdsprachenerwerb sind zahlreich, zeit- und ortsbedingt dabei sehr unterschiedlich. In Deutschland in der Didaktik und Dozenten- ausbildung sehr bekannt ist die Unterscheidung zwischen kognitiven (Wissen), psychomotorischen (Können), affektiven (Wollen) Lernzielen (s. Abb. 2, 3, 4). Diese Unterscheidung ist als theoretische spontan einleuchtend, im traditionellen Fremdsprachenunterricht jedoch ist eine entsprechende Berücksichtigung, schon

3) Hattie zeigt in seinem sehr aufwändigen groß angelegten Forschungsprojekt über 15 Jahre von über 50000 Studien an Millionen Informanten weltweit, dass die Rolle des Lehrers unterschätzt wird, in Wirklichkeit aber sehr einflussreich ist (s. u.).



Kognitiver Bereich

Abb. 2: Wissen



Psychomotorischer Bereich

Abb. 3: Können



Affektiver Bereich

Abb. 4: Wollen

(aus: Bundesministerium für Verteidigung Bonn (1997, 207–209))

auf Grund einer eher großen Lernerzahl, sehr schwer praktisch einzubringen.

Komplexitätsreduzierung des übergreifenden Themas Sprachunterricht wird erreicht durch die Trennung in die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, oftmals werden diese ergänzt durch weitere wie Kommunizieren und Übersetzen. Auch die Trennung in mündliche und schriftliche Sprache oder rezeptive und produktive Fähigkeiten, sowie die Beachtung bestimmter Textsorten (Fachtexte) oder Themen (Alltag) für bestimmte Lernziele dienen der Reduzierung der Vielfalt. Doch in der Regel werden diese nicht konsequent in Lehrmaterialien umgesetzt und erfordern daher im Gegenzug zusätzlichen Energieaufwand und Einsatz von Lehrer und Lerner.

Für den amerikanischen Raum, aber nicht nur dort, werden Sprachfähigkeiten gerne gemessen an der Korrektheit (*accuracy*), Komplexität (*complexity*) und Flüssigkeit (*fluency*) der Lernautsprache (Ellis 2005, 139ff.). Dies bedingt dann im Unterricht ein Einüben derselben, zumal die Universitäts-Qualifikations-Prüfungen danach ausgerichtet sind. Diese Parameter sind oft beschrieben, sie sind notwendig, aber nicht hinreichend, die Breite der Kommunikationsstrategien und des Sprachwissens wird dabei nicht erfasst, doch eine Vielzahl von Sprachlehrmaterialien basiert darauf. In den europäischen Sprachen übernimmt diese Leitfunktion der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) mit seinen auf die entsprechenden Niveaus und Kann-Bestimmungen ausgerichteten Prüfungen von A1 bis

C2 oder die Test-DaF Prüfung.

Dennoch haben wir bisher keine gute Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht. Spracherwerb ist seit längerem konstruktivistisch ausgerichtet. Dies hat zur Folge, dass im Unterricht möglichst reichhaltige, multimodale, interessante und kommunikationsorientierte Umgebungen angeboten werden, welche die Erfahrungsbereiche der einzelnen Lerner-Individuen ansprechen, die pragmatisch, interaktiv und kreativ zur Selbstorientierung und -bestimmung der Lerner bestimmt sind. Kooperation und Interaktion dienen Problemlösungen, wobei der interaktiven Aushandlung eine große Rolle zukommt. Der Konstruktivismus ist allerdings keine Lerntheorie, sondern eher ein zu Grunde liegender Denkstil, eine Philosophie. Eine Möglichkeit den hohen abstrakten Status herunterzubrechen ist der Interaktionistische Konstruktivismus um Reich, zentriert am Dewey-Center der Universität Köln. Deweys Denken hat insofern großen Einfluss auf die Entwicklung dieser didaktischen Theorie, als seine didaktischen Einsichten, etwa das „Problem-Based Learning“ oder „Learning by Doing“ zu der Aufgaben- und Projektorientierung des Interaktionistischen Konstruktivismus geführt haben. Hier wird der soziale Kontext in authentischen Lernsituationen („Situierendes Lernen“⁶) einbezogen und der autonome, selbstevaluierende Lerner gefordert (s. hierzu Reich 2010).

Wie könnte also eine Bestandsaufnahme aussehen? Zur Kognition haben wir die Erkenntnisse: 1. Wiederholungen sind wichtig für das Memorieren und Speichern im Langzeitgedächtnis, 2. Die Zeit, die man mit einer Lerneinheit verbringt (time on task), ist entscheidend für den Lernerfolg.

Wir wissen um die Effektivität von Lern-Techniken wie Aufgaben-Lernen (task-based learning), Projekte, Focus on form usw. Wir haben Erkenntnisse über Mnemotechniken, wir wissen, dass multiples Lernen mehr bringt als nur Hören, Sehen oder Sprechen, und dass möglichst taktile und mobile Lernphasen (Bewegung) eingesetzt werden sollten – was allerdings nur sehr selten wirklich zum Einsatz kommt.

Oft werden Kriterien wie Geschwindigkeit, Korrektheit und Komplexität (fluency, accuracy and complexity), auch als komplexes Wortschatzwissen und vielfältiger Wortschatzgebrauch, für Evaluationen bemüht. Doch haben wir m. E. kei-

ne systematische theoretische Basis für das Fremdsprachenlernen und -lehren.

4. Der gute Lerner

Um zu verstehen, wie Fremdsprachenlerner das tun, was sie tun und warum, entstanden die so genannten „Good Language Learner“-Studien (GLL) im amerikanischen Raum in den 1970er-Jahren von Rubin und Stern (s. Naiman, 1978¹, 1996 Neuaufl.) und zieht sich durch die folgenden Jahrzehnte bis zu Rod Ellis 1994 und Archibald⁴). Hier geht es vor allem um Lern-Strategien. Danach werden einem guten Fremdsprachenlerner folgende Eigenschaften zugeschrieben:

1. Good language learners find an appropriate style of learning.
2. Good language learners involve themselves in the language-learning process.
3. Good language learners develop an awareness of language as both system and communication.
4. Good language learners pay constant attention to expanding their language knowledge.
5. Good language learners develop the second language as a separate system.
6. Good language learners take into account the demands that second language learning imposes.

(Naimann 1996, 217ff)

In den 1980er und 1990er Jahren richtete sich das Interesse dann jedoch, konstruktivistisch beeinflusst, mehr auf soziolinguistische Studien, individuelle Unterschiede und kommunikative Kompetenzen. Gesellschaftliche Einflüsse und Binnendifferenzierung sind bis heute wichtige Faktoren in der Fremdsprachenforschung. Dies spiegelt sich dann auch im GER wieder, „Kompetenz“ und „Handlung“ (s. a. Bach/Timm 2013) ist hier ein viel benutzter Begriff, die Can-do-Kriterien beruhen darauf.

4) Genaueres s. Appendix.

Das Kompetenzmodell des Referenzrahmens wird als sprachliches Handlungsmodell definiert. Dieses Modell beschreibt, was es bedeutet eine (Fremd) Sprache zu können, was alles dazu gehört und wie der jeweilige Ausprägungsgrad von Sprachbeherrschung auf jeder Dimension, in jeder Teilkompetenz (verbal) am besten zu formulieren ist.

(Klieme et al. 2003)

Es würde hier zu weit führen, die starke Ausrichtung des GER auf die Kompetenzen zu problematisieren, die vielfältige Kritik daran ist an anderer Stelle nachzulesen (s. dazu etwa Hilpisch 2012, Bach/Timm 2013, u. v. a. m.).

Die „good practices“ der GLL werden etwa bei Norton/Toohey 2001 innerhalb der soziokulturellen und poststrukturellen Theorien weiterverfolgt und wieder aufgewertet. Die guten Lerner werden hier anhand von empirischen Daten genau in ihren sozialen Beziehungen und Bedingungen, aber auch ihren individuellen Situationen betrachtet. Griffiths geht 2008 noch einen Schritt weiter und betrachtet die „Good Language Learners“ in ihrer ganzen Komplexität als in einer bestimmten Gesellschaft sozialisierte Individuen (Alter, Stil, Lerntyp, Motivation, Autonomie, Kognition, Kultur, usw.), in einer Situation („context“) mit Methode, Strategien, Übungen, Feedback usw., sowie Lernzielen (Grammatik, Aussprache, Wörter, usw.). In diesem von Griffiths herausgegebenen Band sind einige sehr interessante ganzheitliche Ansätze versammelt, etwa der zur Motivation von Ushioda, wo mit der simplen Unterscheidung in intrinsisch und extrinsisch (oder integrativ vs. instrumental) aufgeräumt wird, zugunsten einer poststrukturalistischen Sichtweise, die Motivation nicht nur dem Lerner zuschreibt, sondern diese als medial vermittelt, ganz überwiegend vom gesellschaftlich geprägten Umfeld abhängt, den „surrounding social practices“ (Ushioda 2008, 25), wobei sie gute Motivation bzw. gutes Lernen folglich nicht mehr als nur sozial beeinflusst, sondern sozial konstruiert oder beschränkt sieht.

Im Unterschied zu den älteren Arbeiten geht Griffiths hier nicht nur von Kompetenzen der Lerner aus, wie Lernstrategien zu benutzen oder ein bestimmtes Lernverhalten zu pflegen sind, sondern untersucht empirisch, was die Lerner tun (Griffiths 2008, 85f). Es geht um 1. „Tun“, d. h. physikalische und mentale Aktivitäten, 2. um bewusstes Einsetzen von Strategien (auch wenn dieses dann auto-

matisiert wird); Strategien werden 3. je nach Situation und Ziel gewählt, sind 4. ziel- und zweckorientierte Aktivitäten und 5. eine Lernregulierung oder -kontrolle der Lerner. 6. sind Lernstrategien keine Übungen („skills“), sondern eine Lernerleichterung, dienen also dazu Lernen zu lernen bzw. zu praktizieren. Sie stellt auf Grund ihrer Umfrage fest, dass Studenten auf höherem Niveau mehr Strategien benutzen als solche auf niedrigem Niveau, vermeidet aber abschließend Empfehlungen oder Bewertungen der Benutzung von Strategien, da die konkreten Situationen hier eine Rolle spielen, was die Sache sehr komplex macht. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass Strategien Aktivitäten sind, die von Lernern bewusst gewählt werden um ihr Sprachlernen zu regulieren (Griffiths 2008, 94). Die einzelnen Lerner sind hierbei sehr unterschiedlich und potentiell durch Lernvariablen (Stil, Persönlichkeit, Kultur, usw.) und Lernvariablen (Vokabeln, Grammatik, usw.) in ihrem Lernerfolg beeinflusst, was generelle Aussagen über Gründe und Effekte von nach wie vor ausgesprochen schwierig macht.

5. Der gute Lehrer

Ich möchte hier nur beispielhaft die Studie von Hattie 2009 anführen, die in letzter Zeit in der Didaktik Aufsehen erregt hat⁵⁾, da sie der Lehrerrolle große Wichtigkeit zumisst (Hattie 2009, auf Deutsch 2013, vgl. a. Hattie 2012, auf Deutsch 2014). Er hat die Ergebnisse von Umfragen als die weltweit umfangreichste Sammlung empirischer Forschung zu den Faktoren, die das Lernen verbessern, zusammengestellt (s. Fußnote 3). Außer dem schieren Umfang seiner Forschung zeichnet sie sich auch durch die Breite der erhobenen Daten aus (aus einer großen Zahl von Ländern aus Europa, Asien und USA) und die Auswahl der Informanten (die weitaus meisten Informanten sind Schüler, dann erst Eltern und Lehrer). Dieses Buch ist eine Zusammenfassung von Forschungen über viele Jahre (die Umfragen begannen 1984) und alles andere als leicht zu lesen, ein guter Teil des Textes ist Statistiken und Methoden gewidmet: statistischen Umfrageauswer-

5) Selbst in der Zeitschrift *Dein Spiegel*, einem Nachrichten-Magazin für Kinder, wird auf dem Titelbild „Was ist ein guter Lehrer können muss“ als Aufmacher gewählt und im Artikel ausführlich über Hatties Studien berichtet (*Dein Spiegel* 2014, 17ff.).

tungen (über 50000) und den über 800 Meta-Analysen derselben, bzw. der Synthese der Meta-Analysen. 2014 (Original in Englisch 2012) erschien daraufhin eine leichter verständliche Aufbereitung der Forschungsergebnisse für Lehrer und die, die es werden wollen, für die effektive Unterrichtspraxis. Dabei werden auch die Lernprozesse der Lernenden besprochen, doch es wird vor allem gezeigt, wie die Lehrer die Wirkungen ihres Unterrichtens konsequent evaluieren können. Die nach den Ergebnissen erfolgreichsten Unterrichtsmethoden sind klar und leserfreundlich beschrieben, es werden praktische Schritt-für-Schritt-Anleitungen gegeben, viele konkrete Tipps, Checklisten und Übungen, es werden Informationen präsentiert zu Lerner-Motivation und -Haltungen, also alles, was der gute Lehrer braucht.

Hattie hatte schon 1999 in Folge seiner Studien dargestellt, welche herausragende Rolle Innovationen, Feedback und Forderungen (challenges) an die Lerner spielen. Neben dem Fachwissen des Lehrers stellt er diese essentiellen Faktoren von Lerneffekten wie folgt in den Vordergrund:

1. innovation is theme underlying most of these effects;
2. the most powerful single moderator that enhances achievement is feedback;
3. the setting of appropriate, specific and challenging goals is critical;
4. It is what some teachers do that makes the difference; and
5. The introduction of most teaching and school influences merely impacts on the probability of the presence of feedback and challenging goals.

(Hattie 1999, 12)

Innovationen im Unterricht von beiden Seiten sind für Hattie ganz wichtig um einen langweiligen Unterricht zu vermeiden und stetig zu versuchen die Lern-Qualität zu verbessern. Lehrer sollten nach diesen Studien ein großes fachliches und strategisches Wissen haben und sollten sich öfter einer (Selbst-) Evaluation unterwerfen. Feedback muss für ihn sein, der Lehrer muss aber sensibel entscheiden, welches, wann und wie es gegeben werden soll. Feedback ist dabei

einfaches Signalisieren, dass etwas verstanden wurde, schließt aber auch selbstverständlich Tests ein, die jedoch nicht immer genügend Aufschluss geben, also nur eingeschränktes Feedback des Lernerfolgs zeigen. Studenten wünschen sich beim Feedback an erster Stelle Bestärkung (reinforcement) und an zweiter Korrektur. Eng mit dem Feedback hängen die Lernziele zusammen, die (heraus) fordernd sein müssen, aber nicht überfordernd sein dürfen. Ein positives Feedback ist motivierend und von Lehrerseite her intendiert. Das Ziel „do your best“ (頑張ってください) hält Hattie hingegen für völlig unangemessen, da es keine Forderung beinhaltet und sich in keiner Weise auf die momentanen Kompetenzen des Lerners bezieht. Der Lehrer muss dazu die Informationen haben, was und wie die Lerner (nicht) verstehen und in welche Richtung die Lerner sich entwickeln können. „Feedback without goal setting is less effective, and goal setting without feedback is ineffective.“ (Hattie 2003, 1f). Faktoren, die beim Lernen entscheidend sind, sind nach Hatties Untersuchungen zu finden bei den: Studenten zu 50%, Familien zu 5–10%, Schulen zu 5–10%, Peer-Effekten zu 5–10%, Lehrern zu 30%. Er sagt auch ganz klar:

In my synthesis of over 500,000 studies of the effects of these above influences on student achievement, it can be shown that almost all things we do in the name of education have a positive effect on achievement (...). The aim needs to be to identify those attributes that have a marked and meaningful effect on student learning — not just a positive (greater than zero) effect.

(Hattie 2003, 3)

Hatties Studien sind allgemein auf Lerninstitutionen (verschiedene Schultypen, Universitäten u. a.) bezogen und bieten auf der abstrakten Ebene der Auswertung dieser großen Umfragen nur sehr allgemeine Aussagen („we need to make relative statements“ Hattie 1999, 2), aber sie sind empirisch an Daten gewonnen und somit von Aussagekraft z. B. für die Entwicklung und Erstellung von Lehrerausbildungsmodellen, Unterrichtscurricula oder Lehrbüchern. Der einzelne Lehrer braucht präzisere Informationen, die kann er sich dann bei Hattie 2012 holen (s. Abb. 5).

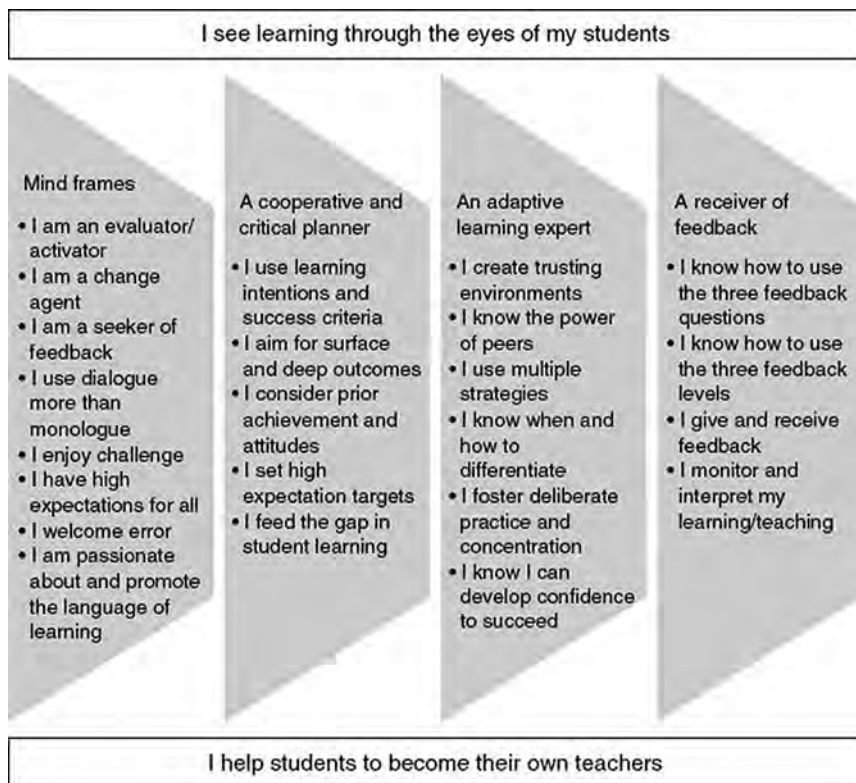


Abb. 5: (aus: Hattie 2012, 7)

6. Unterricht

Die Fragen nach der Beziehung von Unterricht und empirischer Grundlage sind nach wie vor äußerst aktuell und einige davon werden auf der FadaF Tagung 2014 angesprochen: etwa beim Themenschwerpunkt 3, der Grammatikvermittlung auf der Basis empirischer Forschung (s. a. Hoffmann 2013):

Halten die grammatischen Kategorien und Verfahren der Strukturvermittlung, wie sie insbesondere in DaF- bzw. DaZ-Lehrwerken verwendet wer-

den, einer empirischen Betrachtung stand? Oder: Gibt es sprachliche Strukturbereiche, die in der traditionellen Sprachvermittlung eher nicht berücksichtigt werden, obwohl sie empirisch gegeben sind und der Vermittlung bedürfen?⁶⁾

Besonders brisant sind ebenfalls die Fragen und Probleme, die sich mit der Umsetzung von Forschungsergebnissen befassen. In vielen Curricula, besonders in den Schulen gibt es exzellente Pläne für den Unterricht, die sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen auf Grund von Forschung orientieren. In der Praxis sind diese jedoch oft nur sehr schwer oder gar nicht durchzuführen, da die äußeren Bedingungen nicht stimmen (mit 40 15-jährigen Schülern oder 70 Studenten in einer Klasse kann man keinen geregelten kommunikativen Unterricht durchführen), keine geeigneten Räumlichkeiten z. B. für Medieneinsatz vorhanden sind, Sprachunterricht nur eine Stunde pro Woche stattfindet, nicht immer geeignete Lehrer gefunden werden können oder einfach viel Unterricht ausfällt.

Man kann auch umgekehrt von der realen Vermittlung oder Darstellung in Lehrwerken ausgehend die Unterrichtsziele hinterfragen. Oft sind in Lehrwerken theoretische Grundlagen der Vermittlung verarbeitet, die sich zwar an einem reichen Erfahrungsschatz von Lehrern orientieren, jedoch weniger auf empirischen Untersuchungen beruhen.

Die sehr unterschiedlichen Ziele von Lernern werden in den meisten Lehrwerken nicht genügend berücksichtigt. Es gibt eine Fülle von mehr oder weniger guten Lehrwerken, auch für Anfänger, aber wenige die etwa eine steile grammatische Progression haben, für Lerner, die schnell Grundkenntnisse erwerben wollen und später alleine langsamer weiterlernen, nur einmal eine bestimmte Sprache kennen lernen oder sich in ihrer eigenen Fachwelt in der Fremdsprache bewegen wollen. So gibt es z. B. keine Bücher für einen japanischen Studenten, der über sein Fachwissen diskutieren will. Der Europäische Referenzrahmen ist ohne Zweifel ein Meilenstein für die Fremdsprachenvermittlung, jedoch sind in der Folge alle Lehrmaterialien und Prüfungen auf eine Vermittlung der Alltagssprache als Basis

6) http://www.fadaf.de/de/jahrestagung/tsp_3/

ausgerichtet. Es gibt kein Lehrbuch, das auf einem wissenschaftlichen Niveau mit abstrakten Themen beginnt. Wenn die Prioritäten anders gelagert sind, sind oft unpersönliche Ausdrücke wichtiger als der Gebrauch der 2. Person Plural oder Tabelleninterpretation wichtiger als der Konjunktiv. Weiterhin braucht ein Lerner im wissenschaftlichen Bereich weniger das Vokabular des Alltags als vielmehr die Formulierungen einer (fach) wissenschaftlichen Sprache (s. hierzu Becker-Mrotzek u. a. 2013). Das ist ein Sprachstil, den ein deutscher Student ebenfalls erst auf dem Gymnasium oder der Universität erwirbt, also mit einem „Können“ (Can do) des alltäglich gebrauchten Deutschen selbst nur bedingt zu tun hat. Diese Unterschiede zwischen Alltagssprache (was jeder deutsche Native-Speaker kann) und einer Bildungssprache (Tschirner 2004, 4 nennt die entsprechenden Unterschiede Schulgrammatik versus Kulturgrammatik) werden m. W. bisher in keinem Lehrbuch genügend berücksichtigt.

Der weltweit wohl bekannteste Forscher auf dem Gebiet der Sprachlehrforschung Rod Ellis, der immer wieder versucht hat, sich aus verschiedenen Perspektiven dem Problem „Was ist effektiver Unterricht?“ zu nähern, hat einige der allgemein anerkannten Prinzipien des instruierten Fremdsprachenerwerbs zusammengefasst (Ellis 2005). Im Bewusstsein dessen, dass die Forschung noch in den Kinderschuhen steckt und dass das Thema eigentlich zu komplex ist, versucht er dennoch 10 Prinzipien darüber zu formulieren, was im Unterricht angeboten werden sollte. Dabei erwähnt er explizit, dass sein Modell kein sozial orientiertes sei („not socially sensitive“), da es nicht die Wichtigkeit der gesellschaftlichen Situation („social context“) und der sozialen Beziehungen beim Prozess des Lernens berücksichtigt⁷⁾.

Principle 1: Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence.

Hier bezieht er sich auf die drei Kriterien für die Beurteilung der Sprachbe-

7) Die folgenden Prinzipien sind jeweils im englischen Original zitiert (Ellis 2005), die Erklärungen stammen von mir.

herrschaft (s. o.): feste Ausdrücke (Chunks), die für die Flüssigkeit wichtig sind und Regel-Wissen, was zu Komplexität und Korrektheit beiträgt. Die Erweiterung um die Routinen und vorfabrizierte Muster, auf die Native-Speaker häufig zurückgreifen, ist ihm hier wichtig.

Principle 2: Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning.

Zum einen meint dies die semantische Bedeutung und zum anderen die pragmatische oder Kontext-Bedeutung in einem aufgabenorientiertem Unterricht, d. h. Bedeutung als Wortbedeutung (Sprachobjekt) und als Mittel zur Kommunikation.

Principle 3: Instruction needs to ensure that learners also focus on form.

Dies bezieht sich auf alle möglichen (graphischen, phonetischen, grammatischen, semantischen, morphologischen), aber bestimmte Formen für ein form-function mapping und für das Bewusstsein, dass es diese Formen gibt (input awareness). Formfokus kann gewährleistet werden über Input- und Output-Übungen, aber auch über aufgabenorientierte Lerneinheiten.

Principle 4: Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge.

Dies ist je nach Theorie sehr umstritten, doch nach Ellis braucht man beides, wobei das explizite Wissen vielleicht keinen Wert an sich hat, aber die Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene lenkt und wahrscheinlich einen Schritt auf dem Weg zum impliziten Wissen bildet.

Principle 5: Instruction needs to take into account the learner's 'built-in syllabus'.

Auch dies ist sehr umstritten, wenngleich es aber mindestens eine auf kognitiver Komplexität beruhende Progression gibt.

Principle 6: Successful instructed language learning requires extensive L2 input.

Principle 7: Successful instructed language learning also requires opportunities for output.

Principle 8: The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency.

Zu 6, 7 und 8: Lernen braucht Zeit, möglichst viel Sprechangebot und viele Sprachvarianten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Doch nicht nur Input, sondern auch Output ist ein wichtiger Parameter, zentral für den Erwerb ist jedoch die Interaktion.

Principle 9: Instruction needs to take account of individual differences in learners.

Hier geht es um die Lernerhaltung und Motivation.

Principle 10: In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production.

Es geht letztlich darum, selbstgesteuert und authentisch sprechen zu können, also um eine kreative freie Produktion der Zielsprache. Doch im Unterrichtsprozess sind auch angeleitete Übungen und kontrollierte Tests erforderlich.

Dieser Katalog mag banal und oberflächlich klingen und ich denke, der wirklich gute kompetente Lehrer hat ihn mehr oder weniger internalisiert. Aber Ellis gelingt hier eine Zusammenstellung, die viele Einzelstudien und ganz verschiedene und widersprüchliche Theorien und Ansätze berücksichtigt und ein möglichst weites Spektrum an Unterrichtsangebot gewährleistet.

7. Schluss

Was bleibt also festzuhalten? Guter Lerner+guter Lehrer=guter Unterricht?

Natürlich ist diese mathematische Gleichung zu simpel, der linke Teil der Gleichung betrifft Menschen. Menschen haben eine affektive Seite, die sich nicht mit Mathematik erfassen lässt, die Beziehungsebene ist hier überhaupt nicht erfasst. Menschen handeln im sozialen Raum, der von (auflistbaren) Variablen abhängig ist, sie haben eine individuelle Persönlichkeit und Modalitäten, die dem Augenblick geschuldet sind. Die linke Seite müsste also zumindest um einige unbekannte Variablen für unendliche mögliche Situationen erweitert werden. Die rechte Seite der Gleichung, nämlich „Sprachunterricht“ ist ein Prozess, der mit einer statischen Gleichung nicht erfassbar ist, auch gibt es hier keine Wahrheits-, ja noch nicht einmal Wahrscheinlichkeitswerte über ein Ergebnis. Sowohl die linke als auch die rechte Seite der Gleichung enthält Wertungen. Wertungen entziehen sich der Mathematik. Was ist „gut“? Ist gut=gut=gut? Mit einfachen Formeln ist dieses Thema also nicht zu erfassen.

Generell und abschließend können wir den guten Lehrer nicht definieren, genau so wenig den guten Lerner. Man kann statistisch (Hattie 2009) und durch qualitative Forschungen (Griffiths 2008, Ellis 2005) erfasste Tendenzen benennen, man kann als sinnvoll empfundene und deshalb repetierte Strategien für Lerner und für Lehrer aufzeigen. Man kann mit Prüfungen Lerner-Kompetenzen evaluieren. Letztlich bleibt es aber bei einer Feststellung des Ist-Zustands, dessen was allgemein gemacht wird und einer ganzen Reihe von Informanten subjektiv zu helfen scheint: eigene Erfahrung und Probieren (Learning-by-doing), Flexibilität in allen Bereichen bei allen Beteiligten, da Fremdsprachenlernen eine äußerst komplexe, vielfältige Angelegenheit ist. Als Wissenschaftler kann man in empirischen Untersuchungen das WAS und WIE beschreiben, das WARUM (mit leichten Unschärfen) erfragen und eventuell Häufigkeiten feststellen und mit positiven oder negativen Effekten korrelieren. Da aber in der Realität jede Unterrichtssituation anders ist, kann man lediglich die Variablen aufzeigen, die Aufmerksamkeit bewusst darauf lenken, eine Liste möglicher Verhaltens-Strategien aufzeigen und Wahlmöglichkeiten erläutern. Die Aktivitäten müssen die Lerner und die Lehrer

selbst ausführen als möglichst innovative flexible Interaktanten. Der Unterricht wird dann ein guter, wenn beide Seiten in ihrer Wahl aufeinander aufbauen und in interaktiver Auseinandersetzung zu einem für beide Seiten akzeptierten Erfolg kommen.

Dies zeigt deutlich: Noch fehlt im Bereich DaF, besonders im Auslands-DaF und so auch in Japan, sowohl eine gute Ausbildung für DaF-Lehrer als auch empirische Langzeitforschung oder „Wirkungsforschung“ wie Aguado sagt „d. h. es fehlen empirische Nachweise der Wirksamkeit von Lehrerhandlungen, Unterrichtsprozessen, Lehrmaterialien, Medien etc.“ (Aguado 2013, 29), und ich möchte hinzufügen: auch von Lernerverhalten.

Bibliographie

- Aguado, Karin (2013): „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Entwicklung, Spezifika und Perspektiven einer fremdsprachenwissenschaftlichen Disziplin“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*. Dimensionen der DaF-Forschung. No. 147, Band 12/Heft 1. JGG. Tokyo. 13–32.
- Archibald, John (o. J.): The good language learner. University of Calgary. <http://schools.cbe.ab.ca/b355/pdfs/TheGoodLanguageLearner.pdf> (14. 2. 2014)
- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2013): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5. aktualisierte Aufl. Tübingen, Basel. Francke (UTB).
- Becker-Mrotzek, Michael/Vollmer, Helmut J., u. a. (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Bundesministerium für Verteidigung Bonn (1997): Grundsätze der Ausbildungslehre ZDv 3/1. http://pingwins.ucoz.de/_ld/0/6_ZDv3_001.pdf (14. 2. 2014)
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2005): „Principles of Instructed Language Learning“. *The Asian EFL Journal* 5/2005, Conference Proceedings.
- Ellis, Rod/Barkhuizen, Gary (2005): *Analysing learner language*. Oxford. Oxford University press.
- Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=referenzrahmen
- Griffiths, Carol (ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Schneider.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“.
- Hattie John (2012): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, John (2003): „Teachers make a difference. What is the research evidence?“, *Australian Council for*

- Educational Research* 10/2003. 1–17.
- Hattie, John (1999): *Influences on student learning*. Inaugural Lecture University of Auckland. http://growthmindseteaz.org/files/Influencesonstudent2C683_1_.pdf (14. 2. 2014)
- Hilpisch, Kai (2012): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*. Hamburg. Diplomica.
- Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.) (2007): Sprachprüfungen und Sprachpolitik. *Neue Beiträge zur Germanistik*. No. 134, Band 6/Heft 2. JGG. Tokyo.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Naiman, Neil (1996): *The Good Language Learner*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education. 1978¹.
- Newby, David u. a. (2003): *Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor dem Hintergrund verschiedener Lernkulturen und Sprachen*. Europarat.
- Norton, Bonny/Toohey, Kelleen (2001): “Changing perspectives on good language learners”. *TESOL Quarterly* 35 (2): 307–322.
- Reich, Kersten (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim.
- Rubin, Joan (2008): Reflections. In: Griffiths 2008. 10–18.
- Rubin, Joan (1975): “What the “Good Language Learner” Can Teach Us”. *TESOL Quarterly* 9 (1). 41–51.
- Spiegel-Verlag (Hrsg.) (2014): „Was ein guter Lehrer können muss“. In: *Dein Spiegel*. 2014/2. Spiegel-Verlag. Hamburg. 14–22.
- Schart, Michael (2003b): „Was ist das eigentlich: Projektunterricht? – Ein fiktives Gespräch über eine vage Idee“. *Info DaF* 6. München, 576–593.
- Schlak, Torsten (2003): „Projektarbeit, Handlungsorientierung und aufgabengesteuertes Lernen“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*. No. 113, Band 2/Heft 3. JGG. Tokyo. 193–201.
- Stern, Hans, H. (1975): “What Can We Learn from the Good Language Learner?”. *Canadian Modern Language Review* 31 (4). 304–318.
- Tschirner, Erwin (2004): „Kommunikative Grammatik: oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen“. In: Dominguez, B. et al.: *Die deutsche Sprache im spanischen Kontext*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Ushioda, Ema (2008): Motivation and good language learners. In: Griffiths 2008. 19–34.
- Werner, Angelika (2013): „Mediationskompetenz für Deutsch als Fremdsprache“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*. Dimensionen der DaF-Forschung. No. 147, Band 12/Heft 1. JGG. Tokyo. 53–74.
- Werner, Angelika (2014): „Mediationsstrategien“. In: 「獨協大学外国語教育研究所紀要」第2号 (*Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching*, No. 2).
- Willkop, Eva-Maria (2002): „Fort- oder Rückschritte? Entwicklungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“. In: *Neuere Tendenzen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*, in: V. Actas AMPAL. (publiziert auf CDR).

Appendix

(aus: Archibald: <http://schools.cbe.ab.ca/b355/pdfs/TheGoodLanguageLearner.pdf>)

THE GOOD LANGUAGE LEARNER

According to **Joan Rubin**

The good language learner:

- Is a willing and accurate guesser
- Has a strong drive to communicate
- Is uninhibited
- Attends to form
- Practices by seeking out conversation
- Monitors his or her own speech and the speech of others
- Attends to meaning

According to **David Stern**

The good language learner:

- Has a personal learning style or positive learning strategies
- Has an active approach to the learning task
- Has a tolerant and outgoing approach to the target language and empathy with its speakers
- Has technical know-how about how to tackle a language
- Has strategies of experimentation and planning with the object of developing the new language into an ordered system and of revising this system progressively
- Is consistently searching for meaning
- Is willing to practice
- Is willing to use the language in real communication
- Has self-monitoring ability and critical sensitivity to language use
- Is able to develop the target language more and more as a separate reference system and is able to learn to think in it

According to **Rod Ellis**

The good language learner will:

- Be able to avoid developing negative anxiety and inhibitions in response to the group dynamics of the learning context
- Seek out all opportunities to use the target language
- Make maximum use of the opportunities afforded to practice listening to and responding to speech in L2 addressed to him or her or to others, attending to meaning rather than form
- Supplement learning derived from direct contact with speakers of the L2 with learning derived from study techniques (such as making vocabulary lists) and involving attention to form
- Possess sufficient analytic skills to perceive, categorize, and store the linguistic features of the L2, and also to monitor errors
- Possess a strong reason for learning the L2 (which may reflect an integrative or an instrumental motivation) and also develop a strong ‘task motivation’, responding positively to the learning tasks chosen or provided.
- Be prepared to experiment by taking risks, even if they make him or her appear foolish
- Be capable of adapting to different learning conditions

Some results from SLA Research, (according to **Archibald**):

1. Communicative competence is a complex construction; native speakers have very complex knowledge and abilities. Hence the learner’s task is enormously complex.
2. Adults and adolescents can acquire a second language.
3. L2 learner language (interlanguage) is governed by a system. As a result, the learner’s errors are systematic.
4. A learner’s interlanguage is constrained by certain, as yet unspecified, linguistic universals (perhaps Universal Grammar).
5. Knowledge of language is not the whole story. The learner requires both knowledge and ability (or control).
6. Acquisition may fossilize when learners meet their communicative needs.

7. Context and content facilitate second language learning (as we see in content language teaching such as French Immersion).
8. Instruction can make a difference. It can affect the rate of second language learning. How it affects the route is less clear.
9. Focus on form within a communicative context leads to improved accuracy in the L2 learners.
10. Modified input and interaction (teacher talk and foreigner talk) can be helpful to the L2 learner (it can lead to comprehensible input).
11. There is a great deal of individual variation in second language acquisition. This justifies an eclectic L2 pedagogy.
12. A well developed L1 is crucial to succeeding in an L2 school (Heritage Language Programmes; Deaf Children)

With permission: Dr. John Archibald
Professor and Head Department of Linguistics
University of Calgary

(<http://schools.cbe.ab.ca/b355/pdfs/TheGoodLanguageLearner.pdf>)