

Jean-Pol Martin

Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler

Werner Hüllen¹ zufolge ergeben sich in Abständen von etwa fünf bis sieben Jahren Theorieschübe, die die Arbeit der Fremdsprachendidaktik in besonderem Maße anregen und in neue Richtungen lenken. Gegenwärtig, so Hüllen, sei ein neuer Schub zu beobachten, dessen Impulse aus der Zweitsprachenerwerbsforschung stammen.

Nun haben die neueren Erkenntnisse bisher zu keiner geschlossenen Unterrichtstheorie geführt, geschweige denn zu konkreten Handlungsanweisungen für die Unterrichtspraxis. Im folgenden wird ein Konzept vorgestellt, das eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch die Integration älterer und neuerer Theorieansätze und Verfahren anstrebt. Die Methode wird seit fünf Jahren in einer Gymnasialklasse erprobt².

1. Der Theorierahmen

Die zu beschreibende Methode wird nicht als "Alternative" verstanden und bricht nicht mit der Tradition. Vielmehr knüpft sie an die bisher entwickelten und in die Praxis umgesetzten fremdsprachendidaktischen Entwürfe an³. Geht man nun der Frage nach, welche Strömungen die jüngere Geschichte unserer Disziplin prägen, so können in Anlehnung an Hüllen⁴ "die Rezeption der strukturalistischen Linguistik zu Beginn der 60er Jahre, das Aufkommen einer kognitiven Psychologie gegen Ende jenes Jahrzehnts und die Ausweitung des Sprachbegriffs auf eine kommunikative Handlungstheorie in der Mitte der 70er Jahre" genannt werden. Im folgenden wird aufgezeigt, wie diese Theorieschübe von der Fremdsprachendidaktik aufgenommen wurden und welche Elemente in das hier vorzustellende methodische Konzept eingehen.

Der strukturalistisch-behavioristische Theorieschub

Die Aufnahme der behavioristisch orientierten Lernpsychologie zu Beginn der sechziger Jahre hat die Aufmerksamkeit der Methodiker auf die Reflexbildung beim Fremdsprachenerwerb gelenkt. Auf dieser lerntheoretischen Grundlage entstandene Methoden zielten darauf ab, den Lerner über die wiederholte Manipulation von Sprachstrukturen mit einem reichlichen Satz an Sprachreflexen auszustatten. Begünstigt wurde diese Entwicklung durch die von den Strukturalisten vorgenommene Zentrierung des linguistischen Interesses auf sprachliche Elementareinheiten. Der Vorzug dieser Methoden war, daß sie ein geschlossenes, wissenschaftlich abgesichertes Ganzes von Theorie und konkreten Unterrichtsverfahren im Medienverbund darstellten; ihre Schwäche war, daß sie, um eben diese Geschlossenheit zu bewahren, eine Reihe von gewichtigen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts ausklammerten, also stark vereinfachende Züge trugen. Zwar fanden sie in ihrer reinen Ausprägung

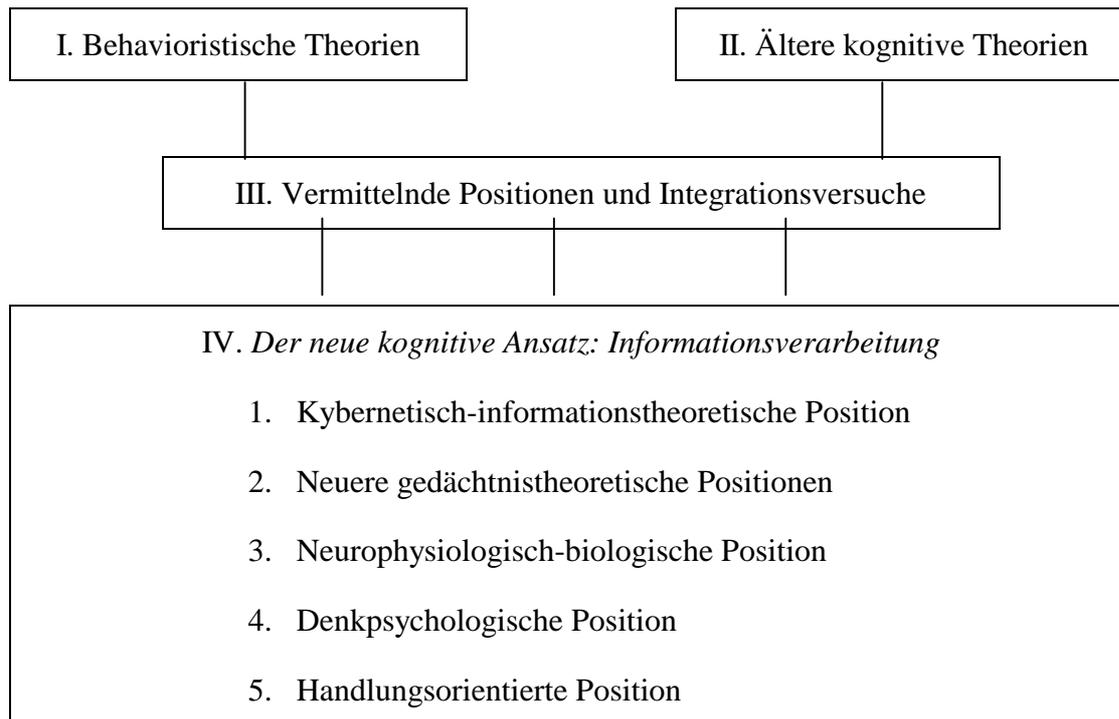
(audiolinguale bzw. audiovisuelle Methoden) keinen Eingang in den deutschen Unterrichtsalltag, dennoch bestimmte das ihnen innewohnende Reiz-Reaktions-Schema - zumindest für den Anfangsunterricht - die Methodik der sechziger und siebziger Jahre anhaltend. Eine Analyse der damals entstandenen und heute verwendeten Lehrwerke für den Anfangsunterricht im Fach Französisch zeigt,⁵ daß sie sich stark am behavioristischen Konzept orientieren. Man kann davon ausgehen, daß die gegenwärtig unterrichtenden Lehrer teilweise unbewußt Lerntheorien verinnerlicht haben, die im Kern behavioristisch-strukturalistisch geprägt sind. Dies führt zu einem Vorherrschen imitativer und repetitiver Verfahren und zu einer Reihe von Unstimmigkeiten im Unterricht. Dennoch hatte der behavioristisch-strukturalistische Theorieschub den positiven Effekt, die Bedeutung der Habitualisierung für den Fremdsprachenerwerb ins Bewußtsein zu rücken.

Der kognitionspsychologische Theorieschub

Auch die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie wurden bei ihrem Aufkommen am Ende der sechziger Jahre von der Fremdsprachendidaktik wahrgenommen und seitdem kontinuierlich aufgearbeitet. So lenkte Heuer⁶ die Aufmerksamkeit auf gestaltpsychologische und gedächtnistheoretische Positionen und hob den Stellenwert von Einsicht beim Lernen hervor, während Schneider⁷ neurophysiologisch-biologische Aspekte aufgriff und Konsequenzen im Hinblick auf das Prinzip der Einsprachigkeit und die Technik der Fehlerkorrekturen ableitete und Kruppa⁸ die neueren gedächtnistheoretischen Arbeiten für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar machte. Die Auswirkung des kognitionspsychologischen Theorieschubs auf die Praxis war ein Aufweichen der von behavioristischen Lerntheorien geprägten Dogmen: das Prinzip einer rigorosen Einsprachigkeit wurde abgemildert, die systematische Grammatikarbeit und die Übersetzung wurden enttabuisiert. Dies wirkte sich deshalb positiv auf die Entwicklung von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht aus, weil über das bewußte Erlernen von Grammatikregeln und Paradigmen der systematische Aufbau einer stabilen *epistemischen Kompetenz*⁹ wieder möglich wurde.

Im Gegensatz zur Aufnahme des behavioristisch-strukturalistischen Theorieschubs hat die Rezeption der kognitionstheoretisch orientierten Lernpsychologie zu keiner geschlossenen Methodik für den Fremdsprachenunterricht geführt. Dies liegt zum einen an dem Umstand, daß die Kognitionspsychologie selbst relativ jung ist und bisher keine breite lerntheoretische Basis für den Aufbau einer Fremdsprachenmethodik zu liefern schien, zum anderen daran, daß die Praktiker gerade den behavioristischen Theorieschub aufgenommen und verinnerlicht haben und Techniken wie das Auswendiglernen von Wortschatzlisten oder von Paradigmen als Rückfall in die alte Grammatik-Übersetzungsmethode mißdeuten.

Aus meiner Sicht ist nun der Zeitpunkt gekommen, wo die sehr umfangreichen Erkenntnisse kognitionspsychologischer Forschung für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden müssen. Mein Eindruck wird insbesondere dadurch verstärkt, daß kognitive Ansätze die gegenwärtige Diskussion in den der Fachdidaktik nahestehenden Sozialwissenschaften beherrschen und sich als außerordentlich fruchtbar erweisen¹⁰. Um einen besseren Einblick in die jüngere Entwicklung auf dem Gebiet der Lerntheorie zu ermöglichen, sei in Anlehnung an Döring¹¹ folgende Übersicht angeboten:



Als integrative Theorie liefert der Informationsverarbeitungsansatz eine Grundlage, die dem komplexen Fremdsprachenlernprozeß gerecht werden kann. Bei der Beschreibung meiner Methode werde ich mich auf ihn beziehen.

Der handlungstheoretische, kommunikative Theorieschub

Die kommunikative Didaktik knüpft einerseits an die Diskussion um die kommunikative Kompetenz an, andererseits an die im obigen Schema (unter IV.5) angeführte Handlungstheorie der sowjetischen Schule um Leontjew und Galperin¹². Aus der Theorie der kommunikativen Kompetenz läßt sich für den Fremdsprachenunterricht ableiten, daß der Lerner in die Lage gebracht werden muß, sich in für ihn relevanten Kommunikationssituationen zu behaupten. Eine solche Zielsetzung hat Auswirkungen auf die Auswahl des zu behandelnden Stoffes - die Inhalte sollen kommunikativ relevant sein - und auf die Gestaltung des Kommunikationsnetzes. Anzustreben ist die Etablierung eines kontinuierlichen, *authentischen* Diskurses, bei dem echte Sprechabsichten realisiert werden.

Die handlungstheoretische Komponente des Ansatzes legt den Akzent auf die Strukturverwandtschaft zwischen einer Handlung und der sie abbildenden psychischen Tätigkeit. Je komplexer die durchgeführten Handlungen, desto elaborierter die sie vorbereitenden, begleitenden, nachbereitenden Denkprozesse. Da ferner Denken und Sprechen in engem Zusammenhang stehen, folgt für den Fremdsprachenunterricht, daß ein Anstieg der Sprachkompetenz über eine Vermehrung relevanter Handlungsketten zu erreichen ist, zumal Lerninhalte, die in Handlungszusammenhängen erworben werden, resistenter gegen Vergessen sind. Im Hinblick auf die Praxis läßt sich die Forderung aufstellen, daß ein angemessener Unterricht dem Lerner ein breites Feld für die Durchführung *komplexer Handlungen* eröffnen sollte.

Die Umsetzung beider Impulse verdanken wir Piepho¹³, dessen Arbeit seit zehn Jahren die Methodendiskussion entscheidend beeinflusst und dessen Gedanken stark auf die gegenwärtige Lehrwerkproduktion einwirken. Durch Piepho wurde die Praxis des Fremdsprachenunterrichts deutlich verbessert. Dennoch hat der kommunikative Ansatz bisher keine geschlossene Methodik hervorgebracht. Dies liegt meines Erachtens daran, daß die Pragmadidaktik sich bisher schwerpunktmäßig mit den Zielen

von Fremdsprachenunterricht und den zu behandelnden Inhalten beschäftigt und teilweise versäumt hat, konkrete Verfahren für die Erreichung dieser Ziele zu empfehlen. Da - besonders im Anfangsunterricht - Techniken den Alltag dominieren, die von behavioristischen Vorstellungen diktiert sind, entsteht zwischen den kommunikativen Zielen und den angewandten Verfahren ein Bruch, der zu zahlreichen Unstimmigkeiten führt. Da ferner die kommunikative Didaktik an die Bedürfnisse der Schüler anknüpfen will und bei ihnen ein geringes linguistisches Interesse vermutet, hegt sie eine gewisse Scheu, die Arbeit am Sprachsystem zu einem durchgehenden Schwerpunkt im Unterricht zu erheben, was sich auf die kommunikative Kompetenz der Lerner letztlich negativ auswirken dürfte.

Der neuere Theorieschub: die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung

Im Gegensatz zur kommunikativen Didaktik erregen die von der Zweitsprachenerwerbsforschung entwickelten Theorien¹⁴ erst seit einiger Zeit die Aufmerksamkeit einer größeren Fachöffentlichkeit. Angeknüpft wird an die denkpsychologischen Ansätze Piagetscher Prägung¹⁵. Nach Piaget verläuft die kognitive Entwicklung in Stufen, wobei alle diskreten Elemente eines Niveaus erreicht werden müssen, bevor eine neue Entwicklung eingeleitet werden kann. Die Zweitsprachenerwerbsforschung postuliert für den Erwerb einer Sprache ähnliche Entwicklungssequenzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß der Aneignungsprozeß auf der Grundlage biogenetisch vorgegebener Programme in kognitiver Auseinandersetzung mit dem extern angebotenen Sprachmaterial erfolgt. Dabei finden sowohl bewußte (intentionale) als auch unbewußte (inzidentelle) mentale Organisations- und Reorganisationsprozesse statt. Die Zweitsprachenerwerbsforschung liefert deshalb neue Impulse, weil sie die vom behavioristischen Modell diktierte Reduktion von Sprachangebot und die strenge Sequenzierung von Lernabläufen in Frage stellt und weil sie *heuristischen Prozessen* beim Spracherwerb eine wesentliche Bedeutung beimißt. Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung läßt sich ableiten, daß die Lernumwelt genug unfiltriertes Sprachmaterial zur Verfügung stellen muß, damit heuristische Prozesse eingeleitet werden können.

Forderungen, die auf dem Hintergrund des geschilderten Theorierahmens an einen adäquaten Fremdsprachenunterricht zu stellen sind: Es muß ein breites Feld zur Habitualisierung von Redeketten eröffnet werden. Diese Redeketten müssen an *komplexe Handlungen* geknüpft sein und einem *authentischen Mitteilungsbedürfnis* entsprechen. Das im Unterrichtsdiskurs umgewälzte Sprachmaterial muß den Lerner herausfordern, seine *heuristische* Kompetenz einzusetzen, und es muß gleichzeitig für den systematischen Aufbau einer *epistemischen Kompetenz* gesorgt werden.

2. Die Methode

Die Integration der oben beschriebenen tradierten und neueren theoretischen Entwürfe läßt sich am besten auf der Basis des Informationsverarbeitungsansatzes leisten. Ihm liegt folgender dynamischer Zyklus zugrunde:

- Informationsinteresse,
- Informationsaufnahme,
- Informationsverarbeitung,
- Informationsspeicherung,
- Reaktivierung der gespeicherten Information,
- Informationsanwendung.

Die Frage, die sich angesichts dieser Abfolge stellt, heißt: Wie läßt sich die Reaktionskette in Bewegung bringen und halten, wie kann also permanent für Informationsinteresse, Informationsverarbeitung und Informationsanwendung gesorgt werden?

Dies ist zu leisten, wenn die Schüler den Auftrag bekommen, die in den Lehrwerken vorhandenen Inhalte mit Hilfe des Lehrers aufzubereiten und ihren Mitschülern zu vermitteln. Durch diese Zielsetzung wird ein langfristig tragfähiges Handlungsfeld eröffnet, bei dem alle Stufen des Informationsverarbeitungszyklus kontinuierlich durchlaufen werden. Die Aufgabe des Lehrers konzentriert sich dabei im wesentlichen auf die Sicherung des dynamischen Faktors "Informationsinteresse". Als technische Voraussetzung gilt, daß die entsprechenden linguistischen und didaktischen Kompetenzen der Schüler schrittweise und systematisch aufgebaut werden. Nach meiner Erfahrung können die Schüler innerhalb eines Jahres in die Lage gebracht werden, einen Großteil der Lehrfunktionen zu übernehmen und fast sämtliche tradierten Unterrichtsphasen mit einem hohen Grad an Selbständigkeit durchzuführen¹⁶. Die Praktikierbarkeit und die Vorzüge eines solchen Verfahrens sollen anhand zweier Unterrichtsausschnitte¹⁷ verdeutlicht werden. Obwohl jeder beliebige Auszug als Beispiel hätte dienen können, wird Grammatikarbeit gewählt, weil dieser Bereich traditionell als spröde und wenig kommunikativ gilt.

Auszug 1

Anfang des zweiten Lernjahres (Klasse 8). Robert wird von Marcus über das Passé composé ausgefragt.

- Marcus: Comment dit-on *Die Mädchen sind zurückgekommen*?
- Robert: *Les filles ... est ... non ... sont ... arrivées* euh ... c'est euh ...
Comment dit-on *zurückgekommen*? J'ai oublié.
- Marcus: Reven ... revenir.
- Robert: Euh ... *les filles sont ... reven ... euh ... reveni...*
- Marcus: Non.
- Robert: Euh ... *revenues*.
- Marcus: Oui, euh ... écris ça, s'il te plaît!
- Robert: [schreibt an die Tafel: *Les filles sont revenu.*]
- Marcus: Robert, c'est ... Est-ce que *revenues* est un verbe de mouvement?
- Robert: Euh ... non, c'est ... [wischt s bei *sont* ab, so daß *ont* bleibt] c'est un verbe de ... euh ... se conjugue avec *avoir*.
- Marcus: Non ...
- Robert: Ah non, c'est ... C'est ça [schreibt wieder *sont*].
- Marcus: Oui, et ... les filles est pluriel.
- [Robert: schreibt *revenus*, dann *revenues*]
- Lehrer: Très bien, Robert.
- Marcus: Explique la règle!
- [Robert: erläutert die Regel auf französisch]

Auszug 2

Ende des zweiten Lernjahres (Klasse 8). Marcus führt einen neuen Stoff ein: die Bildung der *Imparfait-Formen*.

- Marcus: Regardez. Qu'est-ce qu'il y a de spécial dans les formes de l'imparfait?
- [Robert meldet sich]
- Marcus: Les autres aussi, pas toujours Robert! ... Alors ... Robert!

- Robert:* Au singulier il y a *ai*, euh ... à la fin ... le pluriel est ... i et le troisième personne est aussi *ai*.
- Marcus:* Oui... maintenant regardez les deux verbes: *venir* est un verbe euh... euh... que se termine ...
- Lehrer:* qui se termine
- Marcus:* ... qui se termine avec *i*, et dire c'est un verbe qui se termine avec *re*. Alors c'est toujours les formes *ais, ais, ait, ions, iez, aient*. Toujours euh ... euh ... le *radical* est *der Verbstamm*. Et ... qu'est-ce que le radical de *venir*? Dans l'imparfait? Marion?
- Marion:* *Ven.*
- Marcus:* Oui, et de euh ... dire?
- Marion:* Di.
- Marcus:* Oui.

Anhand dieser Beispiele kann aufgezeigt werden, wie die im ersten Abschnitt gestellten Forderungen erfüllt werden können.

Der Aufbau der epistemischen Kompetenz

In dem von mir praktizierten Unterricht beansprucht der metasprachliche Diskurs - allerdings in der Zielsprache! - einen breiten Raum. Ferner werden Phasen eingeplant, in denen Wortlisten und Paradigmen in Partnerarbeit memoriert werden. Insgesamt findet eine starke Hinwendung zum Sprachsystem statt, dessen Strukturen kognitiv angegangen und intentional erlernt werden. Auf diese Weise wird für den systematischen Aufbau einer stabilen epistemischen Kompetenz gesorgt.

Der Klassenraumdiskurs als *Habitualisierungsebene*

Dank der starken Ritualisierung des Diskurses im Fremdsprachenunterricht findet, wenn die Schüler mit Lehraufgaben betraut werden, eine rasche Automatisierung von Redeketten statt. Solche Strukturen sind beispielsweise in *Auszug 1*:

«Comment dit-on zurückgekommen? J'ai oublié ... »
« ... écris ça, s'il te plaît! »

in *Auszug 2*:

«Regardez.»
«Qu'est-ce qu'il y a de spécial ...?»
«Les autres aussi, pas toujours Robert! ... Alors, Robert!»
«... maintenant regardez les deux verbes ...»
«Venir est un verbe euh ... euh ... qui se termine ...»

Auch wenn die Anwendungshäufigkeit der von den einzelnen Schülern im Klassenraumdiskurs benutzten Strukturen nicht die von Drillübungen im Sprachlabor erreicht, ist ein Einschleifeffekt zu beobachten, der, da die verschiedenen Aufgaben im Rotationsverfahren übernommen werden, allen Schülern zugute kommt. Während im lehrerzentrierten Unterricht nur 25 Prozent der Äußerungen von Schülern stammen¹⁸ erreicht bei dem hier beschriebenen Verfahren der Schülersprechanteil durchgehend Werte von 70 bis 75 Prozent¹⁹. Darüber hinaus ist im Vergleich zum traditionellen Unterricht eine starke Ausdifferenzierung und Komplexivierung der Schüleräußerungen beobachtbar²⁰.

Die Etablierung eines *authentischen* Diskurses

Die Frage der Authentizität des Diskurses hängt mit dem Problem der Habitualisierung zusammen. Wirklich habitualisiert werden Redeketten nur in einem authentischen Kommunikationszusammenhang. In den oben angeführten Beispielen sprechen die Schüler als sie selbst und setzen reale Sprechabsichten um, auch wenn dem gesamten Diskurs noch ein Rest von Künstlichkeit anhaftet, weil er in der Schule - also unter Zwang - erfolgt. Die Frage erhebt sich, ob die im Unterrichtsdiskurs verwendeten Sprachstrukturen auch für die Ziellandskommunikation relevant sind. Nun ist beispielsweise anhand der von Marcus benutzten Wendungen festzustellen, daß außer dem Terminus *verbe* kein Merkmal spezifisch auf die Unterrichtssituation hinweist. Mit diesem System wird also erreicht, daß auf der Grundlage eines begrenzten Wortschatzes relativ komplexe syntaktische und morphologische Strukturen automatisiert und für die Ziellandsituation bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang muß auf die Problematik der Verwendung der Muttersprache eingegangen werden. Bei dem beschriebenen Verfahren wird die Muttersprache entweder als Semantisierungshilfe benutzt, wenn die Vermittlung der Bedeutung eines fremden Begriffs in der Zielsprache zu aufwendig wäre (Beispiel: "Le radical est der *Verbstamm*"), oder um zu kontrollieren, ob das in der Fremdsprache Erläuterte richtig verstanden wurde. Eine weitere Funktion der Muttersprache liegt darin, Impulse für die Produktion in der Zielsprache zu liefern; sie wird beim Abfragen von Wortlisten in Partnerarbeit oder bei Übersetzungsübungen benutzt (Beispiel: "Comment dit-on *Die Mädchen sind zurückgekommen?*"); sie tritt aber auch im Unterrichtsdiskurs selbst auf, wenn die Schüler die ihnen zum Fortsetzen der Kommunikation fehlenden französischen Wörter erfragen (Beispiel: "Comment dit-on zurückgekommen? J'ai oublié ..."). Dadurch wird eine grundsätzliche zielsprachenorientierte Haltung erzeugt, bei der die Muttersprache eingesetzt wird, wenn sie als Ausgangspunkt zu einer vielfältigen, authentischen Produktion in der Zielsprache benötigt wird.

Die Durchführung komplexer *Handlungen*

In dem vorliegenden Ansatz wird davon ausgegangen, daß der behavioristisch geprägte Unterricht den Schüler stark unterfordert. Dies ist insofern verhängnisvoll, als eine Fülle von Kompetenzen, die im Unterricht zu entwickeln wären, unter erschwerten Bedingungen außerhalb der Schule erworben werden müssen²¹. Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler wird ein vielfältiges und anspruchsvolles Handlungsfeld eröffnet. So muß Marcus für die Darstellung seines Grammatikstoffes alle Stufen des Informationsverarbeitungsparadigmas durchschreiten. Er muß die im Lehrwerk aufbereiteten Inhalte erfassen und einer Komplexitätsreduktion unterziehen; er muß das Ergebnis speichern und eine adäquate Präsentationsstrategie entwickeln. Schließlich muß er bei der Präsentation auf die kognitiven Prozesse seiner Mitschüler eingehen und seine soziale Kompetenz aktivieren (Beispiel: "Les autres aussi, pas toujours Robert! ... Alors ... Robert!"). Es hat sich in meinem Unterricht erwiesen, daß gerade die Komplexität der durchzuführenden Denkprozesse und Handlungen eine dauerhafte Motivation über Jahre hinweg sichern kann.

Die Förderung der *heuristischen Kompetenz*

Die Schüler werden, sei es, weil sie sich im Hinblick auf eine von ihnen durchzuführende Präsentation den neuen Stoff erschließen müssen, sei es im fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurs selbst, mit einem reichlichen Angebot an unbekanntem Sprachmaterial konfrontiert. Dadurch werden sie angeregt, Gesetzmäßigkeiten von sich aus zu entdecken, indem sie analogieschlüsseziehend Hypothesen über die Sprachstruktur aufstellen und testen. Die geprüften und als gültig erkannten Regeln werden in die epistemische Kompetenz überführt und bilden eine erweiterte Grundlage, auf der neue heuristische Prozesse eingeleitet werden können.

Sozialpsychologische Konsequenzen der Methode

Zusätzlich zu den beschriebenen fachspezifischen Auswirkungen der Methode treten einige Effekte auf, die aus sozialpsychologischer Sicht eine Optimierung darstellen. Da die Schüler sich bei der Stoffvermittlung im Plenum oder in Partnerarbeit intensiv mit den mentalen und emotionalen Prozessen ihrer Mitschüler befassen, müssen sie verstärkt Empathie üben. Dies bewirkt nicht nur einen Anstieg der Solidarität beim Lernvorgang²², sondern begünstigt durch den Perspektivenwechsel die Identitätsfindung der einzelnen Schüler.

Ferner führt das Bewußtsein, komplexe Aufgaben bewältigen zu können, zu einem Anstieg des Kompetenzgefühls, was nicht nur Konsequenzen für die Motivation im betreffenden Fach, sondern auch für das Selbstkonzept überhaupt enthält. Sicherlich wird dieses Gefühl in dem Maße bestärkt, wie die erworbenen Fähigkeiten als relevant für die Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Lebensaufgaben empfunden werden.

Schließlich zeigt die im Unterricht beobachtbare entspannte und dennoch arbeitsintensive Atmosphäre, daß die Schüler eine für sie befriedigende Sinnwelt vorfinden und nach ihren Bedürfnissen weitergestalten können.

Zusammenfassend läßt sich die Methode durch folgende Merkmale kennzeichnen: Der Stoff wird *kognitiv angegangen und intentional erlernt*; damit wird für eine stabile epistemische Kompetenz gesorgt. Die Habitualisierung findet auf der Ebene des *Klassenraumdiskurses* statt, wobei dieser in erster Linie im Zusammenhang mit der Arbeit am Sprachsystem ritualisiert wird. Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler wird ein unterrichtstragendes *Informationsinteresse* (Motivation) induziert, und es werden *Informationsverarbeitungsprozesse* kontinuierlich ausgelöst. So wird der Klassenraumdiskurs in komplexe Handlungsketten eingebettet, in denen fortlaufend authentische Sprechhandlungen realisiert werden. Schließlich wird die heuristische Kompetenz dadurch gefördert, daß eine ständige Begegnung mit unfiltriertem *fremdsprachlichen Material* stattfindet.

3. Schlußbemerkungen

Es wurde gezeigt, daß einige Probleme, die sich im gegenwärtig praktizierten Fremdsprachenunterricht stellen, durch eine verstärkte Beachtung der kognitionspsychologischen Forschung zu lösen sind. Insbesondere liefert der Informationsverarbeitungsansatz eine Basis, auf der scheinbare Gegensätze zwischen kognitiven und habitualisierenden, kommunikativen und sprachsystemzentrierten Verfahren zu überwinden sind.

Bedeutsam aus motivationstheoretischer Sicht ist die Beobachtung, daß das Interesse der Schüler am Unterricht mit der Komplexität des Lerngegenstandes und der an ihm zu vollziehenden Lernhandlungen wächst, sofern der Lehrer für Strukturierung sorgt, damit Komplexität nicht zur Desorientierung führt.

Diese lernerorientierte Methode könnte paradoxerweise zu einer Wiederbelebung der ursprünglichen philologischen Bestimmung des Faches beitragen, weil sie die dauerhafte Befriedigung bedeutsamer Schülerbedürfnisse über eine gründliche Auseinandersetzung mit den sprachlichen, ökonomischen und kulturellen Erscheinungen der fremden Gesellschaft anstrebt. Befreit von den im frontalunterrichtlichen Arrangement beobachtbaren Reibungsverlusten könnten die Schüler ihre Energie nun intensiver zum Aufbau von ziellandbezogenem Basis- und Expertenwissen einsetzen.

-
- ¹ W. Hüllen, "Der Umgang mit fremden Sprachen innerhalb und außerhalb der Schule", in: J. Donnerstag, A. Knapp-Potthoff (Hgg.). *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr, 1985, S. 17ff.
- ² Die Untersuchung, als Langzeitstudie konzipiert, hat zur Erstellung einer Filmreihe beim Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) geführt (Bavaria-Film-Platz 3, 8022 Grünwald), die von der Jahrgangsstufe 7 an den Lernfortschritt der Klasse und die Entwicklung der Methode dokumentiert. Beziehbar sind bereits zwei Filme (*Aktive Schüler lernen besser, Schüler organisieren ihren Unterricht selbst*). Drei weitere sind in Bearbeitung.
- ³ Die zuweilen grotesken theoretischen und praktischen Verkürzungen, die "alternative Methoden" in bezug auf ihren Gegenstand vornehmen, zeigen, daß eine dauerhafte Verbesserung der Unterrichtspraxis ohne gründliche Rezeption des innerhalb der Fachdidaktik erarbeiteten Erfahrungs- und Reflexionsgutes nicht gelingen kann.
- ⁴ W. Hüllen, "Der Umgang mit fremden Sprachen ...", S. 18.
- ⁵ Vgl. J.-P. Martin. *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen: Narr, 1985, S. 19ff.
- ⁶ H. Heuer, "Zur Struktur der Fremdsprachen-Lernpsychologie", in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 4/1970, S. 42ff.
- ⁷ R. Schneider, "Biologie und Fremdsprachenunterricht. Das Prinzip der Einsprachigkeit im Lichte biologischer Erkenntnisse über Denken und Lernen", in: *PRAXIS* 3/1979, S. 236ff.
- ⁸ U. Kruppa, "Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zielsprachenerwerb", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 2/19H1, S. 76ff.
- ⁹ Unter epistemischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen, während *heuristische* Kompetenz das Vermögen bezeichnet, mit Hilfe von Heuristiken neue Schemata aus einem unbekanntem Material abzuleiten, also neues Wissen zu schaffen (vgl. D. Dörner, H. W. Kreuzig, F. Reither, T. Stäudel [Hgg.]. *Lohhausen*. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber, 1983).
- ¹⁰ Siehe u.a. K. Hurrelmann, D. Ulrich (Hgg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz 1982.
- ¹¹ Döring. *Lehren in der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz, 1983, S. 104f.
- ¹² Vgl. z.B. P. J. Galperin, "Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen", in: P. J. Galperin, A. N. Leontjew (Hgg.). *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen. 1972.
- ¹³ H.-E. Piepho. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974.
- ¹⁴ In jüngster Zeit sind zahlreiche Beiträge erschienen, die sich mit dem Zweitsprachenerwerb in natürlicher Situation befassen. Es sei hier lediglich auf die längeren Monographien von S. Felix. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr, 1982, und S. Krashen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981, verwiesen.

¹⁵ J. Piaget. *Psychologie der Intelligenz*. Olten: Walter, 1974.

¹⁶ An dieser Stelle kann nicht detailliert beschrieben werden, mit welchen spezifischen Unterrichtsmaßnahmen dies zu leisten ist. Auf Wunsch verschicke ich an Interessenten einen von mir verfaßten didaktischen Brief, der konkrete Handlungsanweisungen enthält.

¹⁷ Die Transkriptionen sind aus J.-P. Martin. *Zum Aufbau ...*, S. 175f., entnommen.

¹⁸ Vgl. W. Lörcher. *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen: Narr 1983, S. 287.

¹⁹ J.-P. Martin. *Zum Aufbau ...*, S. 216ff.

²⁰ J.-P. Martin. *Zum Aufbau ...*, S. 222ff.

²¹ Hier fühle ich mich im Einklang mit H. Weinrich, der bezogen auf den Literaturunterricht hervorhebt: "Der Fremdsprachenunterricht darf der Komplexität des Lebens nicht ausweichen" (H. Weinrich, "Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie", in: *Die Neueren Sprachen* 3/1983, S. 205).

²² Dieser Solidarisierungsprozeß geht einher mit einer relativen Homogenisierung der Leistungen innerhalb der Schülergruppe.