UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache

Sonja Reiß-Held, Birgit Busch

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Reiß-Held, Sonja, and Birgit Busch. 2013. “Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache.” In *Deutsch als Fremdsprache*, edited by Ingelore Oomen-Welke and Bernt Ahrenholz, 199–211. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

SONJA REISS-HELD / BIRGIT BUSCH

D1 Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache

Didaktik und Methodik werden meist als Dichotomie gefasst. Die Methodik beschäftigt sich danach mit den Vermittlungswegen, dem *Wie*, die Didaktik dagegen mit den Inhalten und Prinzipien, dem *Was* sowie dem *Warum* des Lernens. Didaktik ist die Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl (Klafki 1958/1964). Eine didaktische Analyse (Klafki 1958/1964) stellt als ihre Kernfrage (kurz gefasst): Welche Inhalte/Was und warum und für welche Lernenden?, dadurch erfolgen didaktische Interpretation, Begründung und Strukturierung des Unterrichtsinhalts im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsplanung, woran sich die Unterrichtsmethodik anschließt. Diese Prinzipien haben bis heute Gültigkeit.

Vielau (1985, 10) spricht z.B. von *Methodik*, „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein faktorenübergreifendes Handlungskonzept des Lehrens und Lernens entwickelt wird", während es ihm bei der *Didaktik* „um Theorie und Ideologie des Fremdsprachenunterrichts, die gesellschaftlichen Funktionen, das fachliche/fachübergreifende Ideengerüst, die Ziele usw. geht". Sein *Warum* erfasst also Aspekte wie gesellschaftliche Entwicklungen, wissenschaftliche Erkenntnisse, Bildungsideale, Erziehungsvorstellungen, Sprachenpolitik, Schulsysteme oder unterrichtliche Rahmenbedingungen.

1 Zur Diskussion: Methoden und Ansätze im Fremdsprachenunterricht

In der fremdsprachenbezogenen Fachliteratur werden allerdings Begriffe wie „Didaktik", „Ansatz", „Prinzip", „Verfahren", „Technik" oder „Approach" teilweise synonym zu „Methode" verwendet, teilweise über- oder untergeordnet (vgl. Rogina 2006; zum Methodenbegriff der ehemaligen DDR vgl. Neuner 1993, 14; Weinig 1995, 240). Edmondson/House (2006, 113) definieren „Fremdsprachenlehrmethode" als ein „zumindest teilweise konkretes didaktisches 'Paket', durch das Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind. (...) Eine Methode ist eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung". Damit wird jedoch eine terminologische Unterscheidung auf zwei Ebenen nötig: einerseits „Methode/Methodologie" als Gesamtheit des Lehrens und Lernens (Oberbegriff), andererseits „Methode/Unterrichtsmethodik", die konkrete Lehr- und Lernverfahren bezeichnet.

Lohnend scheint insbesondere ein Blick auf die Konkurrenz zwischen „Ansatz" und „Methode" (vgl. Brill 2005, 153; Schroth-Wiechert 2001, 18f.). „Ansätze" als weichere Varianten von „Methode" genießen nach Rogina (2006) in der neueren Zeit undogmatische und damit positive Konnotationen. Als charakteristische Merkmale von Ansätzen werden ganz generell die Vielfalt von Einflüssen, eine größere Offenheit und Flexibilität im Unterrichtsprozess gesehen, wie sie den Fremdsprachenunterricht (FSU) heute kennzeichnen, in der Vergangenheit jedoch nicht zu finden waren Brill 2005, 153; Rogina 2006, 38). Daraus erklären sich Bezeichnungen wie „kommunikativer" oder „interkultureller" Ansatz.

Im folgenden Überblick über Methoden und Ansätze, die den DaF-Unterricht seit über 100 Jahren nachhaltig beeinflussten[1], ist Folgendes zu beachten:

a. Die methodischen Entwicklungslinien in diesem Bereich sind in hohem Maße verknüpft mit der Methodendiskussion in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik (v. a. Englisch, Französisch).
b. Oftmals bestehen differente Auffassungen über Zeitraum, Resonanz sowie über die Tatsache der Existenz einer eigenständigen Methode ganz generell.[2] Methoden sind häufig aus der gängigen Lehrpraxis post eventu rekonstruiert worden, und häufig lassen sich Mischformen feststellen.
c. Unterschieden werden muss außerdem zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und praktischer Umsetzung wie z. B. in der Konzeption von Curricula oder Lehrwerken. Oft reagierte die Unterrichtspraxis zeitverzögert auf neue Ideen, und dies wiederum in unterschiedlichen Kontexten (schulischer/universitärer oder außerschulischer Bereich, z. B. Goethe-Institut, Privatschulen; In- und/oder Ausland; dazu Funk, E3).
d. Zur Feststellung der Wirkung der theoretischen Diskussionen auf die Unterrichtspraxis ist ein Blick auf die im Laufe der Zeit konzipierten Lehrwerke notwendig.

2 Ein historischer Überblick

2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode des gymnasialen neusprachlichen Unterrichts im 19. Jahrhundert ist aus der klassischen Unterrichtsmethode zur Vermittlung der lateinischen und altgriechischen Sprache hervorgegangen. Ziel

[1] Siehe dazu auch Neuner/Hunfeld 1993; Weinig 1995; Huneke/Steinig 2005; Henrici 2001; Brill 2005. In Bezug auf alternative Methoden oder Ansätze, die weniger große Verbreitung fanden, sei auf einschlägige Abhandlungen (z. B. Thomas 1987; FLuL 25 (1996); Ortner 1998; Reher-Rose 2000) verwiesen.

[2] Dies betrifft v. a. die „direkte," die „kognitive" und die „vermittelnde" Methode (vgl. Henrici 2001; Huneke/Steinig 2005; Neuner/Hunfeld 1993; Edmondson/House 2006; Brill 2005).

des Unterrichts war es, anspruchsvolle literarische Texte der Zielsprache verstehen und übersetzen zu können, was eine formale Verstandesschulung und eine höhere geistige Bildung bewirken sollte (vgl. Tanger 1888, 12). Hörverstehen, Aussprache oder dialogische Sprechfertigkeiten spielten keine Rolle. Die fremde Sprache war nur Unterrichtsgegenstand, unterrichtet aber wurde in der Muttersprache der Lernenden mit folgenden Lehrformen und Unterrichtsmethoden: Lehrerzentrierung; Übersetzen von meist inhaltlich unverbundenen Einzelsätzen; (grammatisch korrektes) Erschließen literarischer Texte, auch als Vorlage für normrichtiges Schreiben; Auswendiglernen des Wortmaterials durch zweisprachig angelegte Vokabellisten und grammatischer Regeln nach der lateinischen Schulgrammatik, auch wenn sich diese als nicht kompatibel mit der deutschen Sprache erwies, usw. So orientierte sich etwa die Reihenfolge der Nomendeklination in der Elementary German Grammar (Otto ^{20}1990) an der lateinischen Grammatik (Genitiv vor Dativ und Akkusativ), und nicht an der Häufigkeit dieser Formen im tatsächlichen Gebrauch (vgl. Weinig 1995, 246).

Noch im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts setzte allerdings eine Diskussion darüber ein, ob der neusprachliche Unterricht im Vergleich zum altsprachlichen nicht andere Ziele und Methoden entwickeln und v. a. die aktive mündliche Sprachbeherrschung anstelle der Grammatik in den Vordergrund stellen müsse (vgl. Weinig 1995, 248). Diese Überlegungen führten zu einer Reform des Sprachunterrichts, die als „induktive" oder „direkte Methode" für die nächsten 50 Jahre wegweisend bleiben sollte.

2.2 Direkte Methode

Durch die Elemente der Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit, Situationsorientiertheit und stärkeren Lernerorientierung gilt die direkte Methode (DM) als typisch reformpädagogisches Konzept. Die Bezeichnung „direkt" (auch „Anti-Grammatik-/Reform-/natürliche/Methode" u. a., vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 33) ist in zweifacher Hinsicht zu verstehen. Zum einen sollte die Sprache ohne Umweg über die Muttersprache gelernt werden, zum anderen ohne explizite Grammatikregeln. Diese sollten vielmehr, wenngleich sie weiterhin die Progression des Lehrstoffes bestimmten, induktiv erworben werden. Ähnlich wie beim Erwerb der Muttersprache sollte der Schüler im Laufe der Zeit ein Gefühl für richtige oder falsche Strukturen entwickeln. An die Stelle „höherer" Literatur trat die Vermittlung alltagssprachlicher mündlicher Fertigkeiten durch imitative Lernformen (vgl. Deutsch lernen – leicht gemacht 1946) mit Frage-Antwort-Schemata und inhaltlich banalen Deklarativsätzen: „*Was ist das? – Das ist ein Tisch. Der Tisch ist braun. Was ist das? – Das ist eine Lampe ...*" (Kessler 1946 Lehrbuch, 11). In einem strikt einsprachigen Unterricht sollten die Schüler Dialoge sprechen und nachspielen, Lieder und Reime auswendig lernen sowie Fragen zu Bildern und Texten im Lehrbuch beantworten und so ihre mündlichen

Fertigkeiten schulen. Explizite Ausspracheübungen unterstützten diesen Hör-/Sprechansatz und wiesen dem Lehrer als Aussprachevorbild eine wichtige Rolle zu. Der Wortschatz sollte unter Einbeziehung der unmittelbaren Umgebung des Schülers und durch entsprechende Bilder oder Handlungen anschaulich und in konkrete Situationen eingebettet vermittelt werden.
Die DM scheint heute durch das Ausklammern eines als erwachsenengerecht geltenden kognitiven Zugriffs auf die Sprache prinzipiell eher für Kinder geeignet zu sein. Dennoch erfuhr sie auch im Erwachsenenbereich besonderen Zuspruch, wie v. a. in den weltweit verbreiteten Berlitz-Schulen (vgl. Eggers 1994, 84). Überdauert haben z. B. auch die Satzschalttafeln (z. B. in Gesprochenes Deutsch 1939; auch heute in Themen aktuell 2003; Optimal 2008), die neben anderen Verfahrensweisen die DM als Wegbereiterin für die audiolinguale Methode (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM) ausweisen (vgl. Apelt 1991, 165f.).

2.3 Audiolinguale und audiovisuelle Methode

Als Ursprung der audiolingualen (= Hör-Sprech-) Methode (auch „Army Method", „Pattern Method" u. a., vgl. Henrici 2001, 844) gilt das sogenannte „Army Specialised Training Program" der 40er Jahre in den USA (Brill 2005, 135). Ähnlich der direkten Methode förderten diese Trainings in Intensivsprachkursen die Ausbildung mündlicher Fertigkeiten durch dialogische Sprachmusterübungen.

Diese neue fremdsprachendidaktische Ausrichtung wurde durch den in der Nachkriegszeit anhaltenden Bedarf an Fremdsprachen (internationale Handelsbeziehungen, Tourismus, wissenschaftlicher und kultureller Austausch) unterstützt. Durch die Einführung und intensive Nutzung neuer Technologien wie Tonträger und Sprachlabore konnte sie sich schließlich etablieren (in der BRD in den 60er Jahren).

Der Einführung der ALM wird eine revolutionäre Wirkung (Apelt 1991, 181; Müller-Küppers 1991, 9) auf die weitere Entwicklung des FSU im zwanzigsten Jahrhundert zugeschrieben, da sie (ebenso wie die DM) entschieden mit der Tradition der GÜM brach, und erstmals auf neue und solide linguistische (Strukturalismus) und lernpsychologische (Behaviorismus) (vgl. Apelt 1991; Brill 2005) Erkenntnisse zurückgriff. Strukturelemente der Sprache wurden nun segmentiert und klassifiziert und relevante Sprachmuster („patterns") herausgefiltert, die im Unterricht mit einem „Stimulus-Response-Verfahren" eingeübt wurden. Den sichersten Weg zum Sprachkönnen sah R. Lado („Language Teaching" 1964) im Aneignen dieser Sprachmuster durch Substitutions-, Transformations- und Erweiterungsübungen sowie im Vor- und Nachsprechen und Auswendiglernen von Beispielsätzen. Charakteristika dieses Konzepts waren der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die grundlegende Einsprachigkeit des n

Unterrichts, die Orientierung an Alltagssituationen mit dialogischen Texten, das Einüben von Sprachmustern und der Aussprache mit Unterstützung technischer Hilfsmittel wie des Sprachlabors und der weitgehende Verzicht auf grammatische Erläuterungen bei gleichzeitig linearer grammatischer Progression (vom Einfachen zum Komplexen).

Dasselbe gilt für die unabhängig von der ALM durch P. Guberina und P. Rivenc (vgl. Weinig 1995, 252) Mitte der 50er Jahre in Frankreich für den Französischunterricht entwickelte audiovisuelle Methode, die in den 70er Jahren in der BRD adaptiert wurde (z. B. Auf deutsch bitte! 1969). Der entscheidende Unterschied zur ALM liegt in der konsequenten Verbindung von Bild und Sprache und damit der Einbeziehung außersprachlicher Semantisierungshilfen.

Der geringe Anteil expliziter Regelerklärungen wurde jedoch als nachteilig für den Erwachsenenunterricht betrachtet. Kritikpunkte waren außerdem das reproduktive Lernverhalten, die Monotonie des Unterrichts sowie die fehlende Authentizität der Lehrbuchdialoge (Neuner/Hunfeld 1993, 66; Henrici 2001, 845). Die ALM/AVM, die zunächst mit etwas Verspätung im schulischen FSU, aber auch im DaF-Unterricht des Auslands Anklang gefunden hatte, konnte sich daher nicht dauerhaft durchsetzen.

Vielmehr wurde dem behavioristischen zunächst ein kognitives, auf Einsicht in sprachliche Strukturen gegründetes Konzept entgegengestellt, wonach der Lerner auf der Basis einer endlichen Zahl von Regeln kreativ beliebig viele Äußerungen produzieren und verstehen könne. Dieses Konzept des „cognitive code learning" (Zimmermann 1977, 101; „kognitive Methode" nach Henrici 2001), das sich auf Noam Chomskys Theorie der generativen Transformationsgrammatik GTG) berief, scheiterte aber aufgrund der nicht erkennbaren Anwendbarkeit der GTG am Widerstand der Fremdsprachenpraktiker.

Der DaF-Unterricht der Nachkriegszeit wurde schließlich ebenso wie der schulische FSU (Henrici 2001, 845) durch eine methodische Mischform („vermittelnde Methode" bei Henrici 2001; Neuner/Hunfeld 1993) dominiert, die der gesellschaftlichen Entwicklung und den veränderten unterrichtlichen Rahmenbedingungen (z. B. Einsprachigkeit bei sprachlich heterogenen Zielgruppen) angepasst wurden. Das bekannteste Lehrwerk für den DaF-Bereich dieser Zeit (vgl. Eggers 1994, 91), die Deutsche Sprachlehre für Ausländer (1955) hielt einerseits an der Systematik der Grammatikvermittlung im Sinne der GÜM fest, übernahm aber andererseits zwischenzeitlich etablierte Übungsformen der neueren Zeit (direkte Methode/ALM) und orientierte die Inhalte stärker an den Lernerbedürfnissen.

2.4 Kommunikativer Ansatz

Seinen gesellschaftspolitischen Nährboden fand der kommunikative Ansatz in der Bundesrepublik im anhaltend verstärkten Bedarf an Fremdsprachen durch

internationale Mobilität (Tourismus, Globalisierung, Entstehen der Europäischen Gemeinschaft), in der „Bildungsreform" Mitte der 60er Jahre (Bender 1979, 23ff.; Neuner/Hunfeld 1993, 83) sowie im Entstehen neuer Gruppen von Fremdsprachenlernenden (z.B. Erwachsene an Volkshochschulen).

Den entscheidenden Anstoß für eine Neuorientierung lieferte die Pragmalinguistik Anfang der 70er Jahre, welche die gesellschaftliche Bedingtheit und Wirkung sprachlichen Handelns betonte. Sprache und Sprechen wurden nun nicht primär als Formensystem, sondern als Aspekt menschlichen Handelns aufgefasst. Das übergeordnete Lernziel „kommunikative Kompetenz" hatte einschneidende Konsequenzen für die Lehrwerkskonzeptionen (z.B. Deutsch aktiv 1979):

a. Themen und Inhalte wurden nicht mehr der Grammatikprogression untergeordnet, sondern bekamen einen eigenen hohen Stellenwert.
b. Die Reihenfolge der grammatischen Inhalte folgte in einer kommunikativen Didaktik pragmatisch-funktionalen Erwägungen (Perfekt vor Präteritum) (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 97).
c. Die neuen Lehrmaterialien verfolgten die Frage, welche Grammatik und Redemittel notwendig seien, um bestimmte und frequente Sprechakte zu realisieren.
d. Der Unterricht wurde durch lernerorientierte Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit ergänzt. Der Lerner wurde stärker als Partner in der Unterrichtskommunikation gesehen (vgl. Apelt 1991, 227).

Allerdings führte die vorrangige Zielsetzung, nämlich die sprachliche Bewältigung von möglichst authentischen Alltagssituationen, zu einer Vernachlässigung des schriftlichen Bereichs (Lesen, Schreiben), zu einer begrenzten Textsortenauswahl sowie zu dem Problem, dass Sprechintentionen, deren Progression oft willkürlich festgelegt wurde, nicht immer mit einer sinnvollen Grammatikprogression konform gingen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 97f.). So ist seit Mitte der 90er Jahre auch wieder ein verstärkter Rückgriff auf eine systematisch eingeführte Grammatik zu verzeichnen (Brill 2005, 291). Darüber hinaus betonen Neuner/Hunfeld (1993, 106), dass „kommunikative Kompetenz" nicht überall auf der Welt dasselbe bedeutet. Sie postulieren als Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes einen „Interkulturellen Ansatz", der die kulturelle Ausgangssituation der Lerner berücksichtigt.

3 Postkommunikativer Fremdsprachenunterricht

Untersuchungen zum **ungesteuerten** Zweitspracherwerb ab den 70er Jahren (vgl. Ahrenholz, DTP 9, B3, 68f.) gaben Hinweise darauf, dass Sprachlernprozesse eigenen, nicht von außen beeinflussbaren Gesetzmäßigkeiten folgen, so

dass das Sprachenlernen unter verändertem Blickwinkel zu betrachten ist. Die Überlegung, ob die Steuerung des Lernprozesses im Unterricht diesen natürlichen Regularitäten möglicherweise zuwiderläuft, führte aber zu heftigen Kontroversen in den 80er Jahren, welche die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den FSU zum Gegenstand hatte (exemplarisch Bausch/Königs 1983) – eine Frage, die etwa in der Untersuchung von Diehl u.a. (2000) wieder aktuell wurde.

Auch die Rolle des Lerners im Lerngeschehen wurde zunehmend beachtet. Insbesondere mit dem von Selinker Anfang der 70er Jahre vorgestellten Lernersprachenkonzept wurde es möglich, den Lerner als eine Persönlichkeit mit Entscheidungsspielraum zu sehen, der seinen Lernprozess durch entsprechende Strategien zumindest teilweise steuern kann (vgl. Königs 2004, 516).

Das zunehmende Interesse an mentalen Prozessen brachte die Einsicht, dass bestimmte Verfahrensweisen des Unterrichts wie z. B. handlungsorientiert-ganzheitliche vs. kognitive oder prozess- vs. ergebnisorientierte Verfahren vergleichend erforscht und daraus Unterrichtsprinzipien abgeleitet werden sollten und sich der Unterricht an der psychischen und kognitiven Verfasstheit des Lerners orientieren muss (vgl. Henrici 2001, 851). Vertreter der Kognitionswissenschaften gehen davon aus, dass „Wahrnehmen, Verstehen und Lernen (...) in hohem Maße als konstruktive Operationen verstanden werden [müssen]", die jeder „auf der Grundlage seines jeweils individuellen Erfahrungswissens vollzieht" (Wolff 1994, 408). Der Radikale Konstruktivismus gar postuliert, dass (sprachliches) Wissen nicht einfach „vermittelt" werden kann, sondern dass der Lerner dieses ausschließlich durch Veränderung der kognitiven Struktur individuell konstruiert (vgl. Holstein/Wildenauer-Józsa, DTP 9, B4, 82f.).

Kognitivistische und konstruktivistische Ansätze unterscheiden sich grundlegend in der Annahme der Bedeutung von Konstruktion und Instruktion. Während kognitivistische Ansätze fragen, welche Hilfen der Lehrer zur optimalen Verarbeitung und Vernetzung der Informationen geben muss, und damit implizit von der Steuerbarkeit des Lernprozesses ausgehen, gestehen streng konstruktivistische Theorien dem Lehrer allenfalls eine Beraterrolle zu.

Die zunehmende Konzentration auf den Lerner und seine individuellen Lernvorgänge finden im Schlagwort der Lernerautonomie ihren Ausdruck. Darunter wird die Fähigkeit des Lernenden verstanden, „seine Lernziele, den Inhalt und die Lernprogression bestimmen zu können, Lernmethoden und Techniken auszuwählen und das Gelernte bewerten zu können." (Wolff 1994, 426). Da autonomes Verhalten aus der Sicht des Radikalen Konstruktivismus eine (in der Praxis häufig nicht gegebene) starke Motivation und Selbständigkeit des Lerners voraussetzt und da die Unwirksamkeit von Instruktionsmechanismen auch empirisch nicht belegt ist (vgl. Königs 2004, 523), finden sich in der Praxis eher Mischformen, die konstruktive und instruktive Elemente kombinieren. Moderner FSU ist demnach durch folgende Aspekte gekennzeichnet (vgl. Möller Runge/Burbat 2005):

a. **Rolle des Lehrers und des Lerners**
Die Aufgabe des Lehrers als Lernberater besteht darin, die Voraussetzungen für ein optimales selbständiges Sprachlernen zu schaffen. Der Förderung der Lernerautonomie wird in verschiedenen offenen Unterrichtskonzeptionen in jeweils anderer Gewichtung entsprochen. Während etwa der Lerner im aufgabenorientierten Unterricht (vgl. Praxis Fremdsprachenunterricht 4 (2005)) v. a. bestimmte Probleme lösen soll, verlangen die Szenariendidaktik (vgl. Piepho 2003) oder der Projektunterricht (vgl. Schart 2003) auch eine größere Mitbestimmung bei der Auswahl der Inhalte und Vorgehensweisen. Im Konzept „Lernen durch Lehren" nach Jean Pol Martin oder im Tandem-Lernen (vgl. Wolff, F 11; Decker/Oomen-Welke, DTP 9, D 2, 337) wiederum haben die Lernenden abwechselnd die Vermittler- und Lernerrolle inne. In vielen Ansätzen übernehmen die Lernenden eine zunehmend größere Verantwortung für ihren Lernfortschritt, den sie selbständig in Portfolios dokumentieren und reflektieren sollen. Diese Organisationsformen sorgen für eine höhere Komplexität und Authentizität der Lerninhalte, erfordern kooperative Lernformen und ermöglichen die Integration verschiedener Fertigkeiten.

b. **Nicht-linearer Spracherwerb**
Der Aspekt, dass Fehler im Lernprozess unausweichlich und oft instruktionsresistent sind, wurde ab den 90er Jahren (exemplarisch Bleyhl 2005) unter dem Stichwort des „linearen" bzw. „nicht linearen" Lernens für den schulischen FSU im Hinblick auf die schulischen Konsequenzen weitergeführt. Hauptgedanke ist dabei – in Anlehnung an Gesetzmäßigkeiten des Erstsprachenerwerbs – die Frage, in welcher Komplexität Strukturen angeboten werden müssen, um dem Lerner das Bilden zielsprachig korrekter Hypothesen zu ermöglichen, und in welchem Umfang diese Strukturen bewusst zu machen sind. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle des Lehrbuchs im FSU diskutiert (exemplarisch Gießing 2004).

c. **Language Awareness**
Language Awareness (Sprachbewusstheit) wurde Mitte der 80er Jahre als neues Konzept für den muttersprachlichen Unterricht (vgl. Wolff 1994, 424), in den 90er Jahren auch für den interkulturellen Deutschunterricht entdeckt (Oomen-Welke ²2006; DTP 9, F 4; Luchtenberg DTP 9, B 6; zur Problematik des Begriffs vgl. Knapp-Potthoff 1997). Unter „Sprachbewusstheit" wird die Fähigkeit des Lerners verstanden, Reflexionen über Besonderheiten der Sprache und ihre Funktion anzustellen, welche an metasprachlichen Operationen sichtbar werden (Oomen-Welke ²2006, 453). Möglichkeiten zur Entwicklung und zum Ausbau von Sprachbewusstheit, die in vielen Ansätzen als unabdingbar für autonomes Lernen betrachtet wird (vgl. Luchtenberg, DTP 9, B 6, 108), werden z. B. gesehen im entdeckenden und forschenden Lernen (vgl. Wolff 1994, 425), sei es durch Einsatz von bereit gestelltem Material

oder durch didaktische Nutzung von sprachbezogenen Lerneräußerungen (vgl. Oomen-Welke ²2006, 457ff.). In aktuellen DaF-Lehrwerken zeigen sich diesbezügliche Ansätze in interkulturellen Sprachvergleichen oder in der induktiven Erarbeitung von Grammatikregeln z. B. in „Mittelpunkt" (2007), „Optimal" (2008), „Aspekte" (2007), „Genial" (2002). Sprachreflektierende Ausrichtungen unter Einbeziehung der Erstsprache finden sich z. B. in den Lehrwerken „Blaue Blume" (2002) und „Berliner Platz" (2002) sowie in der Tertiärsprachendidaktik (vgl. Neuner u. a. 2009). Zunehmend präsentieren moderne Lehrwerke auch Einheiten zu Verstehens- und Lernstrategien (im Sinne von „Sprachlernbewusstheit"), wobei implizit davon ausgegangen wird, dass dieses Wissen auch lerneffektiv eingesetzt werden kann (zur Problematik dieser Annahme vgl. Möller Runge/Burbat 2005, 361; Königs 2004, 526).

d. **Interkulturelle Aspekte**
Lernerorientierung bedeutet auch, die kulturellen Gewohnheiten und Erfahrungen der Lernenden in den Lernprozess zu integrieren, so dass der Lerner diese mit der fremden Kultur abgleichen kann. Als typisches Lehrwerk, das interkulturelle Kommunikationssituationen und -rituale aufgreift, gilt die „Sprachbrücke" (1993). Auch in neueren Lehrwerken (z. B. „Aspekte", „Mittelpunkt") spielen solche Vergleichsaspekte eine zunehmende Rolle. Allerdings reduziert sich „Interkulturelle Kompetenz" auf einfache kulturvergleichende Fragestellungen (Typ „Wie ist X in Ihrem Land?"), die kognitiv-informationsorientiert angeboten werden (vgl. Brill 2005, 349). Die regionalen Lehrwerke greifen einen Vergleich der Lebenswelten durchgehend auf, z. B. in Westafrika „Ihr und wir" (vgl. Diop, G1). Interaktionsorientierte Aspekte und die Vermittlung von Strategien für spezifisch interkulturelle Kontaktsituationen spielen dagegen noch eine untergeordnete Rolle. Dasselbe gilt für sprachbezogene interkulturelle Aspekte, die zwar in Form interkultureller Wortschatzarbeit eingebunden werden wie z. B. in Sprachbrücke (1993) und Sichtwechsel (1987), nicht jedoch als Konzept einer interkulturellen Grammatik (Traore 2008; s. aber Sprachvergleich, Oomen-Welke, B4) oder im interkulturellen Vergleich von Textsorten (vgl. Möller Runge/Burbat, 2005, 363) oder Diskursstrategien (House 1997).[3] (Vgl. Müller-Jacquier, C9).

e. **Authentizität des Fremdsprachenlernens**
Während im kommunikativen Unterricht der 80er Jahre z. B. durch Rollenspiele oder Einbezug verschiedener Textsorten auf die Bewältigung realer Kommunikationssituationen vorbereitet werden sollte, geht es in der postkommunikativen Phase verstärkt um die Förderung kommunikativer Fertig-

[3] Die Problematik der Begriffe „Interkulturelle Kompetenz" und „Interkulturelle Kommunikation" und ihre Relevanzbereiche im DaF-Unterricht werden u. a. diskutiert in Rost-Roth (1996) und House (1997); vgl. Rost-Roth, B2 in diesem Band.

keiten durch authentisches Sprachhandeln, z.B. in der Partner- und Gruppenarbeit, in Diskussionen oder Recherchearbeiten (z.B. in „Aspekte"). Weiter gehende Ansätze wie Projektarbeit, dramapädagogisches Arbeiten, kreative Schreibverfahren, Email-Partnerschaften oder das inhaltsbasierte Fremdsprachenlernen werden vereinzelt umgesetzt, sind aber weniger in den DaF-Lehrwerken selbst zu finden (vgl. Karagiannakis, F12; Wolff, F11; Skiba, C5). Während in den 90er Jahren die Fertigkeiten Hören und Sprechen (vor Lesen und Schreiben) als Erbe der ALM dominierten, wird nun der Kombination aller Fertigkeiten anstelle des gestuften Erwerbs der Vorzug gegeben (vgl. Krumm 2001).

4 Ausblick

Die postkommunikative Didaktik ist dem Prinzip der Lernerorientierung ein gutes Stück näher gekommen. Neben dem berufsorientierten FU (vgl. Weissenburg, F6) eröffnen digitale Medien wie z.B. Internet, Chatkommunikation, E-Learning-Kurse oder SMARTboards neue Möglichkeiten (vgl. Rösler/Würffel, D6). Desiderate und Entwicklungspotentiale zeigen sich z.B. in der Ausbildung des Lehrers zum Lernberater (Königs 2004), in der Orientierung an spezifischen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen heterogener Lerngruppen (vgl. Krumm 2001), in der Methodik und Didaktik des Deutschen als zweiter oder dritter Fremdsprache (Neuner u.a. 2009; Fremdsprache Deutsch 1, 1999) sowie in der Methodik und Didaktik des FSU im Rahmen des Konzepts „Erziehung zur Mehrsprachigkeit" (Marx 2007). Nicht zuletzt stehen empirische Untersuchungen und Feldforschungen zur Frage aus, inwieweit die (post-)kommunikativen Ansätze zu tatsächlichen Veränderungen in der konkreten Unterrichtspraxis geführt haben (vgl. Brill 2005, 233).

Literatur

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren ²2010 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP Band 9)

Ahrenholz, Bernt: Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz/Oomen-Welke ²2010, 64–80

Apelt, Walter: Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht. Berlin: Volk und Wissen 1991

Bausch, K.-Richard/Königs, Frank G.: „Lernt" oder „erwirbt" man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung. In: Die neueren Sprachen 82 (1983) Heft 4, 308–336

Bender, Jutta: Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg 1979

Bleyhl, Werner: Fremdsprachenlernen – „gesteuert" oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? In: Praxis Fremdsprachenunterricht (2005) Heft 3, 2–7

Brill, Lilli Marlen: Lehrwerke, Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker 2005

Decker, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore: Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz/Oomen-Welke ²2010, 324–342

Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra: Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer 2000

Edmondson, Willis J./House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen u.a.: Francke ³2006

Eggers, Dietrich: Zur Geschichte und zum Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremdsprache aus der Sicht der Hochschulen und Universitäten der Bundesrepublik Deutschland. In: Ehnert, Rolf/Schröder, Hartmut (Hrsg.): Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt a.M.: Lang 1994, 83–102

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Deutsch als zweite Fremdsprache. Hufeisen, Britta (Hrsg.). (1999) Heft 1 [http://www.hueber.de/seite/pg_hefte_fsd]

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), Themenschwerpunkt Innovativ-alternative Methoden. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.) (1996)

Gießing, Jürgen: Zankapfel „Lehrbuch". Für und wider ein etabliertes Unterrichtsmittel. In: Praxis Fremdsprachenunterricht (2004) Heft 2, 82–84

Henrici, Gert: Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand II: Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumme, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter 2001, 841–853

Holstein, Silke/Wildenauer-Józsa, Doris: Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In: Ahrenholz/Oomen-Welke ²2010, 81–94

House, Juliane: Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1/3 (1997) [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/navigation/startueberdiezif.htm] (Stand 16.3.2009)

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2005

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Erster Abdruck in: Die Deutsche Schule (1958) Heft 10; wieder in: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1964, 126–153

Knapp-Potthoff, Annelie: Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt Language awareness (1997), 9–23

Königs, Frank G.: Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Info DaF 31 (2004) Heft 5, 513–532

Krumm, Hans-Jürgen: Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24 (2001), 5–12

Lernen durch Lehren – Die LdL Community, begründet v. Martin, Jean Pol. [http://ldl.mixxt.de/] (am 20. 2. 2013)

Luchtenberg, Sigrid: Language Awareness. In: Ahrenholz/Oomen-Welke ²2010, 107–117

Marx, Nicole: Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannten germanischen Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18 (2007) Heft 2, 165–182

Möller Runge, Julia/Burbat, Ruth: DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent. In: Info DaF 32 (2005) Heft 4, 359–369

Müller-Küppers, Evelyn: Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache (1991) Heft 36. (Fachverband Deutsch als Fremdsprache)

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u. a.: Langenscheidt 1993 (Fernstudieneinheit 4)

Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursisa, Anta/Marx, Nicole: Deutsch als zweite Fremdsprache. München: Langenscheidt 2009 (Fernstudieneinheit 26)

Oomen-Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jacob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. Paderborn: UTB Schöningh ²2006, 452–463

Oomen-Welke, Ingelore: Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz/Oomen-Welke ²2010, 479–492

Ortner, Brigitte: Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Max Hueber 1998

Piepho, Hans-Eberhard: Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. Hannover u. a.: Schroedel 2003

Reher-Rose, Silke: Die Analyse suggestopädischer Lehrerfortbildung und ihre Eignung für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 2000

Rogina, Irena: Rund um den Begriff „Methode". Eine Untersuchung in der Fachliteratur des Fremdsprachenunterrichts. In: Deutsch als Fremdsprache (2006) Heft 1, 34–39

Rost-Roth, Martina: Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1 (1996) Heft 1 [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/navigation/startueberdiezif.htm] (Stand 17.4.2013)

Schart, Michael: Was ist das eigentlich: Projektunterricht? – Ein fiktives Gespräch über eine vage Idee. In: Info DaF 30 (2003) Heft 6, 576–593

Schroth-Wiechert, Sigrun: Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes. Frankfurt a. M.: Lang 2001

Tanger, Gustav: Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhange mit der Überbürdungsfrage. Berlin: Langenscheidt 1888

Thomas, Uwe: Alternative Fremdsprachenvermittlungsmethoden. Eine Untersuchung ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Berlin: Express Edition 1987

Traore, Salifou: Interkulturelle Grammatik. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Grammatik aus eigener und fremder Perspektive im Deutschen als Fremdsprache. Frankfurt: Lang 2008

Vielau, Axel: Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik; Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenerwerbs. In: Englisch Amerikanische Studien (EAST) (1985) Heft 1, 9–30

Weinig, Paul: „Sin ze leren an als verdrissen": Deutsch als Fremdsprache – ein Fach und seine Methoden. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Tübingen: Narr 1995, 239–262

Wolff, Dieter: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In: Die neueren Sprachen 93 (1994) Heft 5, 407–429

Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg 1977

Lehrwerke

Griesbach, Heinz/Schulz, Dora: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. München: Max Hueber [15]1962

Kessler, Hermann: Deutsch lernen – leicht gemacht. Deutsches Sprachlehrbuch für Anfänger. Neufassung des Buches Deutsch für Ausländer von Walter Weber. Salzburg: Verlag für Wirtschaft und Kultur 1946

Klee, Wolfhart/Gerken, Magda: Gesprochenes Deutsch. Leipzig: Friedrich Brandstetter [33]1945

Neuner, Gerhard/Schmidt, Rainer/Wilms, Heinz/Zirkel, Manfred: Deutsch aktiv 1. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Berlin u.a.: Langenscheidt 1979

Otto, Emil: Elementary German grammar: method Gaspey-Otto-Auer. Revised by F.R. Mattis. Heidelberg: Groos [20]1990

Schulz, Dora/Griesbach, Heinz/Lund, Morten: Auf Deutsch bitte! München: Max Hueber Verlag 1969

„Postkommunikative" Lehrwerke (Auswahl):

Aufderstraße, Hartmut / Bock, Heiko / Mertens, Meinolf: Themen 1 aktuell. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber 2003

Daniels, Albert/Breslauer, Christine: Mittelpunkt B2 und C1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Barcelona u.a.: Klett Sprachen 2007; 2008

Eichheim, Hubert/Tesařová, Lea: Blaue Blume. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 2002

Funk, Hermann/Keller, Susy/Castine, Joseph: Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Berlin u.a.: Langenscheidt 2002

Hartenburg, J./Kone, M./Ouattara, M. u.a.: Ihr und Wir I (1992), II und III (1993), IV (1995). Hamburg: Heinevetter. Neubearb. Bar-le-Duc: Saint-Paul France 1997

Hog, Martin/Müller, Bernd-Dietrich/Wessling, Gerd: Sichtwechsel. 11 Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Stuttgart: Klett 1987

Koithan, Ute/Ochmann, Nana/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja: Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Berlin und München: Langenscheidt 2007

Lemcke, Christine/Rohrmann, Lutz : Berliner Platz. Berlin u.a. Langenscheidt 2002

Mebus, Gudula u.a: Sprachbrücke. Stuttgart: Klett 1993

Müller, Martin/Schmitz, Helen: Optimal, Arbeitsbuch A1. Berlin u.a.: Langenscheidt 2008