

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1982)

Heft: 36

Artikel: Vom Methodenmonismus zum Methodenpluralismus : Formen der Wandlung

Autor: Kummer, I. / Winiger, E.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978164>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Vom Methodenmonismus zum Methodenpluralismus: Formen der Wandlung

Vorbemerkung

Methodenwandel, Methodenwechsel auf der theoretischen Ebene werden wissenschaftsgeschichtlich mit «Paradigmenwechsel» bezeichnet.

Wie sich ein Methodenwechsel in der konkreten Realisierung in Schulen und anderen Institutionen vollzieht, interessiert die Fachdidaktik sehr wenig, zumal Untersuchungen zu den Methoden häufig unter der folgenden Voraussetzung vorgenommen werden: «Das komplexe Problem der Vermittlungsdiskrepanz zwischen Theorie und Praxis muss . . . zugunsten einer idealtypischen Darstellung der Methode vernachlässigt werden . . . Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass infolge des grundsätzlichen Traditionsbewusstseins der Schulbehörden sowie der Existenz von gesellschaftlichen Dysfunktionalitäten sich neue Methoden im allgemeinen nur sehr langsam oder überhaupt nicht in der Form, in der sie konzipiert wurden, durchsetzen . . . Nicht zu vergessen ist auch, dass jeder Methodenwechsel mit kostspieligen Umstellungen (neue Ausbildung der Lehrer, Bereitstellung anderer Lehrmittel etc.) verbunden ist.» (MAIR, N.; METER, H., 1981, 12)

Diesem Zitat ist ohne weiteres zuzustimmen, wenn sich nicht doch die Frage innerhalb der Sprachlehrforschung erhebt: Mit welcher Methode wird dann schliesslich unterrichtet?

Gehen wir davon aus, dass sich Methoden «überhaupt nicht in der Form, in der sie konzipiert wurden, durchsetzen . . .», dann lässt sich die Überlegung anstellen: Ist dieser Umstand einseitig der Praxis anzulasten oder zu einem gewissen Teil auch der Methode selbst?

Die Evaluation von Methoden unter Berücksichtigung der authentischen Unterrichtssituation ist komplex und abhängig von vielen Faktoren. Nicht allein die schon erwähnten Rahmenbedingungen wie Gesellschaft und Institution, in denen Lernen geschieht, sondern auch die spezifischen Voraussetzungen von Lerner und Lehrer können eine Methode beeinflussen, sofern die Methode nicht mit einem dogmatisch-autoritären Anspruch auftritt.

I. Untersuchungsrahmen und Fragestellungen

Die gängigste Art, Methoden zu evaluieren, ist test- und damit ziel- und ergebnisorientiert. Jede Methode ist auf ein Ziel oder mehrere Ziele ausgerichtet, der Test interpretiert die Methode in der Mittel-Zweck-Relation. Unser Erkenntnisinteresse ist genau entgegengesetzt, es richtet sich nicht auf das *Produkt*, sondern auf den *Prozess* des Lernens, und damit auf die am Lernprozess unmittelbar Beteiligten, auf *Lehrer* und *Lerner*.

«Macht die Lehrer glücklich, sie müssen sich wohlfühlen, die Methode ist dann gleichgültig. Ein glücklicher Lehrer wird immer Erfolg haben», so oder ganz ähnlich äusserte sich ein Didaktiker im Laufe seines eher resignierten Vortrags über Methoden im FSU.

Nun fragt sich, wie lange ein Lehrer glücklich sein kann, ohne sich einer guten Methode zu bedienen, und wovon er sein Glückseligkeit abhängig macht – oder sollte das Glück den Menschen in eine Sphäre erhöhter Potentialität versetzen?

So aphoristisch dieser Ausspruch zunächst anmutet, er lässt doch darüber nachdenken, unter welchen Rezeptionsbedingungen der Lehrer seine persönliche Beziehung zur Methode bestimmt. Inwieweit beispielsweise lässt ein Lehrwerkautor den Lehrer teilnehmen an seinen Entscheidungen, an seinen Unsicherheiten und Zweifeln? Wird der Lehrer als gleichwertiger Partner angesprochen, oder wird die Methode im idealisierten Zustand angepriesen, so dass der Lehrer ein etwaiges Misslingen im Unterricht auf sein Konto buchen muss? Eine Untersuchung der *Textsorte Lehrerheft* unter dem Rezeptionsaspekt könnte darüber Aufschluss geben. Sicher ist, dass ein Lehrer, der eine Methode zu *seiner* Sache macht, der bessere Lehrer ist. Lehrwerkautoren sollten sich demnach nicht allein auf den Lerner konzentrieren, sondern bei der Textauswahl auch das Kriterium heranziehen: Könnte dieser Text den Lehrer interessieren, würde es ihm Spass machen, damit zu unterrichten?

Hat der Lehrer noch die Möglichkeit, sein methodisches Tun zu variieren und abzuändern, so ist der *Lerner* nicht explizit dazu aufgefordert, eine zeitweilige *Distanzhaltung* zu seinem Lernen aufzunehmen. Das mag lernpsychologisch eine gewisse Berechtigung haben, denn ein Lerner wäre sicherlich überfordert, würde er das methodische «*Wie*» jeweils mitdenken.

Mehr oder weniger bewusst hat jeder Lerner jedoch seine eigenen «*Wie's*» und Techniken, beispielsweise des Vokabellernens, des Einprägens von syntaktischen Regeln. Ein Blick in die Aufzeichnungen und Notizen des Lerners zeigt, dass er ganz nebenbei ein privates Lehrmaterial aufbaut, das je nach Lernmotivation mehr oder weniger systematisch angelegt und aufgefächert ist.

Auch wenn wir versuchen, Methoden in ihren konkreten Rahmen zurückzustellen, so sehen wir schon jetzt, dass die sogenannte offizielle Methode von einer Anzahl «Submethoden» begleitet wird, über die wir gar nichts wissen¹.

Der *Lehrer* wie der *Lerner* variieren eine Methode nach ihren Bedürfnissen, nach den Bedürfnissen der Situation, die Methode kann dadurch eine Erweiterung oder eine Verengung erfahren.

Ganz allgemein müssen wir gestehen, dass uns die Richtungen dieser *Veränderungen* nur ahnungsweise bewusst sind. Unsere Absicht ist es – soweit das überhaupt gelingen kann – den Methodenwandel aus der Perspektive des Lerners und des Lehrers zu beschreiben.

Die notwendige Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit versuchen wir durch einen Raster zu gewinnen, in dem die Ebene der Kommunikation in der Unterrichtssituation in den Vordergrund gerückt wird. Wir können davon ausgehen, dass jeder Lerner den Lernprozess nicht nur vom Inhalt her verfolgt und mitmacht, sondern dass seine Beziehungen zum Lehrer und zur Lernergruppe sein Lernen entweder fördern oder blockieren, nie jedoch unbeeinflusst lassen.

Die Qualität der Übermittlung von Lerninhalten zeigt prägende Wirkung. «Damit ist für Lernsituationen – und das betrifft nicht nur Lernveranstaltungen für Erwachsene – . . . ein Modell von Lernen negiert, das sich auf einer *kognitiv* orientierten Input- Output-Relation aufbaut. Lernen muss vielmehr als flexible *Interaktionssituation* begriffen werden, wobei das soziale Feld von allen Beteiligten geprägt wird . . . In einem solchen Verständnis des Lernens ist dann die *Rolle der Lernenden* von der des *Lehrenden* nur mehr analytisch zu trennen, sie kann (zumindest) nicht mehr die alleinige *Grundlage des Lernprozesses* selbst abgeben.» (PROKOP, E.; GEISLER, A., 1974, 79.) (Hervorhebungen: die Verfasser dieses Aufsatzes.)

PROKOP/GEISLER stellen weiter fest, dass die empirische Fundierung dieser programmatisch angelegten These noch ausstehe, sie fordern den Einsatz soziographischer Methoden, die bei den Lernenden das Verständnis von Lernen als Interaktionsvorgang bilden und fördern, um ihnen damit die Möglichkeit zu eröffnen, den Handlungsprozess des Lernens beeinflussen zu können.

¹ Schon die Benennung der privaten Lerntechniken zeigt deutlich, dass sie an erste schulische Erfahrungen anknüpfen. Man spricht von «Vokabeln abhören», vom «lauten Lernen», vom «Durcharbeiten». Das selbstverantwortliche Lernen zeigt ein sehr konventionelles Muster, über das die Lerner z. T. nur zögernd Auskunft geben.

II. Möglichkeiten der Methode, auf Kommunikationsabläufe einzuwirken

Wir arbeiten zunächst mit einem weitgehend undefinierten Begriff von *Methode* und verstehen vorläufig nichts weiter darunter, als ein mehr oder weniger planmässiges Verfahren zur Erreichung eines Ziels.

Die Methode – materialisiert in Lehrwerken/Lehrmaterialien – hält implizit Kommunikationsmodelle für Lehrer und Lerner bereit.

Eine Methode trifft Entscheidungen darüber, welche *Darstellungsart* der Fremdsprache sie in den Vordergrund rückt. Jede zu erlernende Sprache tritt dem Lerner «doppelgesichtig» entgegen: Sprache in ihrem Systemcharakter («Langue») und Sprache in ihrem Gebrauchs- und Handlungscharakter («Parole»). Übungsabläufe werden mal vom einen, mal vom andern «Gesicht» gesteuert. Obwohl die Übernahme der Sprechakttheorie in den FSU die Hoffnung aufblühen liess, man könne den Systemcharakter zugunsten des Handlungscharakters vergessen, zeigen heute moderne, sprechaktororientierte Lehrwerke durch massiven Einsatz von Tabellen, Listen, graphisch dargestellten Syntaxmodellen, dass der Systemcharakter nicht vernachlässigt werden kann. Für die Fremdsprachendidaktik ist es jedoch bis heute ein Geheimnis, wie, wann und ob die beiden «Gesichter» der Sprache letztlich zu einem zusammenschmelzen. Am Anfang des Lernprozesses stehen sie sich sogar feindlich gegenüber: Beherrscht der Lerner das *Sprachwissen*, so fehlt ihm manchmal die *Fertigkeit* des *Handelns* mit der Sprache. Umgekehrt wird das *Sprachhandeln* gefährdet durch eine zu geringe Kompetenz im Sprachwissen.

Die Entscheidung, die eine Methode bezüglich der Darstellungsart einer Sprache trifft, bleibt nicht ohne Einfluss auf die Lernsituation als Interaktionssituation.

Wir formulieren versuchsweise die These:

- Methoden, die Fremdsprachenlernen hauptsächlich durch den Aufbau von Sprachwissen (Systemcharakter) definiert sehen, interpretieren Lernen, auch wenn es in einer Gruppe geschieht, als einen *individuellen* Prozess. Das Sprachwissen kann *autonom* angeeignet werden, ich brauche keinen Partner, um mein Lernen effektiver zu machen.
- Methoden, die Sprache in ihrem Gebrauchs- und Handlungscharakter präsentieren, sind auf Interaktionen in der Lernsituation angewiesen.
Sprache, zielbezogen und partnergerichtet interpretiert,

erscheint nicht nur als Voraussetzung von Kommunikation, sondern ebenso als Produkt von Kommunikationssituationen, abhängig von der stets zu erneuernden Bestätigung ihrer Anwendung und Brauchbarkeit.

Eine Methode trifft darüberhinaus auch Entscheidungen über die *Authentizität*, über die Echtheit und Natürlichkeit, wie dem Lerner die neue Sprache begegnet. Seine Beziehung zur Sprache wird durch diesen stärker inhaltlich gesehenen Aspekt entscheidend geprägt. Den Grad der Authentizität versuchen wir durch folgende Fragen näher zu bestimmen:

- Werde ich während der Interaktionen im Unterricht als «Ich» angesprochen?
- Überdeckt die Lerner/Lehrerrolle meine Ich-Rolle?
- Welche Wahrnehmungsmöglichkeiten meines sozialen Umfeldes, meiner Erfahrungen, meines Vorwissens, geben mir die Themen und Inhalte, in denen mir die neue Sprache begegnet?
- Inwiefern kann ich selbst, kann die Lerngruppe, in den Lernprozess eingreifen?

Der Grad der Authentizität lässt sich erhöhen, je weniger die Lernsituation abgetrennt gedacht wird von normalen Kommunikationssituationen und je weniger der Lerner in die Lernerrolle und der Lehrer in die Lehrerrolle gedrängt werden.

Als ein im Komplex *Authentizität* anders akzentuiertes Kriterium behandeln wir die *Reflexion* des Lernvorgangs als *Metakommunikation*.

Das Thema der Metakommunikation sind die reflexiv gestellten Fragen, wie man Lernen erfährt.

Metakommunikation führt zu einer «Bildung einer für alle Beteiligten akzeptablen Basis für gemeinsames zukünftiges (Sprach-) Handeln. Metakommunikation ist nur dann sinnvoll, wenn sie final orientiert wird.» (TYMISTER, J., 1974, 92).

BOETTCHER stellt die Zielgerichtetheit der Metakommunikation ähnlich stark heraus: «Metakommunikation darf sich daher ausdrücklich immer nur final auf die Verbesserung und Erleichterung von Lernprozessen beziehen.» (BOETTCHER, W., 1975, 380).

Die Wirksamkeit der Metakommunikation ist an bestimmte Voraussetzungen der Lernsituation gebunden: Die Lernsituation muss flexibel austauschbare Bestandteile haben, über deren Einsatz, Funktion es sich für die Beteiligten zu kommunizieren lohnt. Die Finalität dieser Kommunikationsart setzt eine offene Unterrichtssituation voraus.

Fragebögen bilden das heuristische Instrumentarium der Metakommunikation.

Zusammenfassung:

Wir haben durch drei Beobachtungsrichtungen zu erfassen versucht, welche Konsequenzen methodische Entscheidungen auf der Ebene der konkreten Realisierung in der Lernsituation haben.

1. Die Darstellungsart der Sprache (System/Handlungscharakter) hat Folgen für das Interaktionsmuster aller Beteiligten:

Lehrer – Lerner
Lerner – Lerner
Lerner-Lerngruppe

2. Die Authentizität der Inhalte und Themen, die Anschlussmöglichkeiten der Lerner/des Lehrers zu den Inhalten und die Modalität ihrer Übermittlung haben Folgen für die Beziehung:

Lehrer – Inhalt/Methode
Lerner – Inhalt/Methode

3. Die Metakommunikation thematisiert Konflikte/Probleme von 1 und 2, kann regulierend und korrigierend eingreifen. Die offene Unterrichtssituation ist Voraussetzung der Metakommunikation.

Sicherlich müssten unsere Beobachtungsrichtungen weiter verfeinert und begründet werden. Es ist klar, dass wir den einzelnen Methoden eine Beweislast zuspielen, die zumindest von einigen niemals intendiert worden ist. Auf der andern Seite glauben wir, dass sich auf diesen Ebenen die Richtungen am besten erkennen lassen, durch die sich der Wandel vom *Methodenmonismus* zum *Methodenpluralismus* charakterisieren lässt.

Im folgenden versuchen wir, empirische Belege für die aufgestellten Thesen und Vermutungen zu finden. Wir beziehen uns dabei auf einen Beobachtungszeitraum von ungefähr zwölf Jahren. Die Anfangssituation ist gekennzeichnet durch den Methodenmonismus der audio-visuellen Methode.

Vier Lernsituationstypen zeichnen sich während dieses Zeitraums besonders deutlich ab; wir stellen in allen vier Situationen die Frage nach

den Interaktionsmustern, nach der Authentizität und den damit verbundenen Beziehungen und nach Möglichkeiten der Metakommunikation.

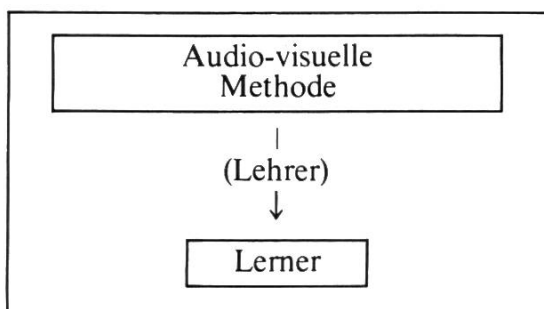
Für die Darstellung der Situation haben wir eine Situationsskizze gewählt und eine stichwortartige Beschreibung der verschiedenen Beobachtungsfelder. Wir charakterisieren die Methode/die Methoden nicht aus ihrem Selbstverständnis heraus, sondern fragen, welche Strukturierungsmöglichkeiten der Unterrichtssituation sie anbieten, welche Kommunikationsabläufe sie zulassen oder blockieren.

III. Die konkreten Situationen und ihre Beschreibungen

Der Beobachtungszeitraum von 12 Jahren beginnt 1968 und endet 1980; während dieser Zeit wurde an ein und derselben Institution (Universität Bern) jeweils im Winter- und im Sommersemester ein zweisemestriger Intensivkurs «Deutsch für Anfänger» durchgeführt. Im ersten Semester standen dafür 22 Wochenstunden, im zweiten Semester 12–16 Wochenstunden zur Verfügung. Die Adressaten des Kurses waren ausländische Studenten verschiedener Nationalitäten mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen.

Eine weitere Konstante waren die Lehrer, die während dieser Zeit den Kurs methodisch reflektiert haben und anhand von Zusatzmaterialien die Tendenzen der Veränderungen belegen können. Die Variablen bilden nicht immer neue Methoden, sondern eine Neukontextualisierung der Methoden unter verschieden gesetzten Prioritäten. Diese Umschichtung brachte es mit sich, dass sich die Interaktionsmuster veränderten, verlagerten und ausweiteten. Die metakommunikative Reflexion, die mit der zweiten Lernsituation einsetzt, bildet den Prozess des Wandels ab.

Lernsituation A: Die audio-visuelle Methode bestimmt Lerner und Lehrer



Unterricht ausschliesslich mit der av. Methode (BURGDORF, J., MONTANI, K., et al., 1962/65). Die Situation bleibt ungefähr 6 Jahre stabil.

Beziehung Lehrer–Methode: Der Lehrer ist Instrument/Vermittler der Methode, er führt sie aus ohne Eigeninitiative und Variation. Seine Person ist nicht im Spiel und daher austauschbar.

Beziehung Lerner – Inhalt/Methode: Der Lerner ist nur rezeptiv/reaktiv/ohne Initiative. Seine Person (Bedürfnis, Herkunft, soziales Umfeld . . .) bleibt unberücksichtigt.

Die sprachliche Information (Sprachwissen) dominiert die inhaltliche Information («Die Bücher liegen überall: auf dem Schreibtisch, auf der Couch, auf den Sesseln, und ein Buch liegt sogar auf dem Fussboden.»)

Integrierbarkeit des Sprachwissens:

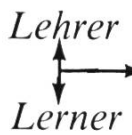
(+) durch Klarheit/Transparenz des Aufbaus/durch visualisierte Semantisierung

(–) beeinträchtigt durch Monotonie der Übungsabläufe (Sprachlabor) und hohe Künstlichkeit der Übungssituation als Sprachgebrauchssituation/Distanz zur «Welt» des Lerners.

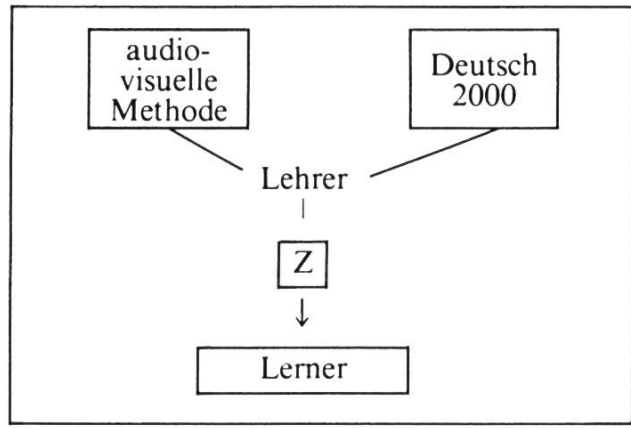
Lernen als individueller Prozess.

Beziehung Lehrer – Lerner: Kein Raum für persönliche Interaktion

Beziehung Lerner – Lerner: Keine natürliche Interaktion, höchstens Simulation einer Interaktion, die von einer Situation in der Methode vorgegeben ist.

Beziehung  *Inhalt/Methode:* Keine Metakommunikation, kein Infragestellen des Unterrichtsgeschehens, da keine Alternativen/keine Wahlmöglichkeiten vorgesehen sind.

Lernsituation B: Die audio-visuelle Methode wird in einen anderen Kontext gesetzt



Parallel zur audio-visuellen Methode wird das Lehrwerk «Deutsch 2000» eingesetzt (SCHÄPERS, R., 1972/73), sowie ad-hoc gewähltes Zusatzmaterial (Z): Texte, Lieder. Diese Lernsituation dauert ungefähr 2 Jahre.

Beziehung Lehrer – Methode: Der Lehrer entzieht sich der Dominanz der av. Methode durch Öffnung des Systems. Er wählt z.T. eigene Inhalte.

Beziehung Lerner – Inhalt/Methode: «Deutsch 2000» wird rezipiert auf dem Erfahrungshintergrund der av. Methode, im Kontrast dazu. Durch diesen Kontrast wird deutlich, was die av. Methode nicht leistet. Erst in diesem Kontext wird ein Vergleich/eine Differenzierung/eine Auseinandersetzung mit Inhalt und Methode ermöglicht.

Deutsch 2000 erfüllt den Anspruch von *Authentizität*: Inhalte/Situationen und Sprache sind dem Lerner näher, verweisen auf «Welt», haben eindeutige Referenzen (Texte über Umweltschutz/Traumberufe/Gastarbeiter/Hobbies).

Das Sprachwissen hingegen wird nicht mit der nötigen Klarheit/Transparenz vermittelt, weshalb die av. Methode jetzt als willkommener Lieferant des Sprachwissens angesehen werden kann.

Beziehung Lehrer – Lerner und Lerner – Lerner: Erst die unter dem Inhaltsaspekt ausgewählten Texte ermöglichen *Diskussionen*, in der sich Lehrer/Lerner als Person/als Ich artikulieren.

Annäherung an eine symmetrische Kommunikationssituation.

Metakommunikation: Die folgenden Zitate stammen aus den Umfragen, die in dieser Situation zum ersten Male durchgeführt wurden.

Was denken Sie über den Lehrgang «Deutsch durch av. Methode»?

(+) «gute Progression/klare Präsentation/Grammatik in Situationen erleichtert das Lernen/Grammatik gut und gründlich/viele Beispiele für jede Regel/Hören statt Lesen: gut/Wenn ich zu Hause bin, erinnere ich mich sehr gut an die neuen Sätze.»

(–) «Inhalt uninteressant, dumm, altmodisch, «simple minded», unwirklich, nicht attraktiv für junge Leute/Mentalität reaktionär/ stereotyp/ «sometimes I’am afraid I’ll sound like Frau Köhler after the German course».

Möchten Sie mit dieser Methode weiterarbeiten?

«Ja, wenn durch eine andere Methode/durch Diskussionen ergänzt/wenn es keine ebenso gute Methode mit besseren Texten gibt/Grammatik: ja/Inhalte: nein.»

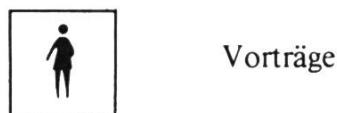
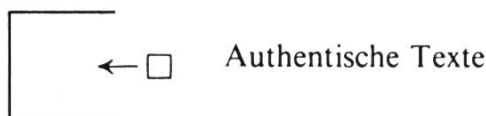
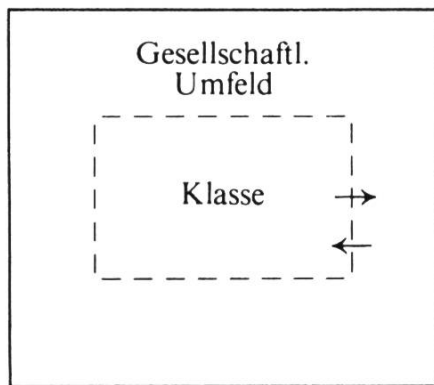
Was denken Sie über den Lehrgang «Deutsch 2000»?

- (+) «Texte interessanter/Dialoge klingen natürlicher/mehr Alltagssprache.
- (-) Grammatik nicht so klar/Progression ungleich/unklar.»

Was möchten Sie sonst noch im Deutschkurs machen?

«Deutsch mit anderen Leuten sprechen/Radio hören/Zeitung lesen/über «Lebensprobleme» diskutieren/mehr schriftliche Übungen/mehr Diskussion.»

Lernsituation C: Neue Situierung des Lerners



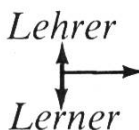
Änderung des Situationsbegriffs. Nicht mehr die von der av. Methode vorgegebene Situation, sondern die authentische reale Situation, in der sich der Student befindet, steht im Zentrum. Der bisher geschlossene Unterrichtsraum öffnet sich, das Umfeld wird in den Unterricht einbezogen:

In den realen Situationen werden dem *Lerner* die Sprachbedürfnisse klarer als das in der Unterrichtssituation der Fall ist.

Diese Lernsituation bleibt für ca. 2 Jahre stabil.

Beziehung Lehrer – Methode: Der Lehrer hat sich von der methodischen Bevormundung befreit, er setzt Methoden nur da gezielt ein, wo sie Wege zum Lernen verkürzen helfen. Seine Person ist aktiv am Unterrichtsprozess beteiligt.

Beziehung Lerner – Inhalt/Methode: Der Lerner stellt zum Teil sein eigenes Lernmaterial zusammen, er lernt, die Komplexität der Realität zu reduzieren, um zu seinen Informationen und Aussagen zu kommen. Sprache entsteht aus der Kommunikationssituation.

Beziehung  *Lehrer*
Lerner *Methode/Inhalt:* Durch die Aktivitäten ausserhalb der Unterrichtssituation erfährt der *Lerner* die Wirkung der Authentizität, sein «Erleben» wird mitteilbar, informativ. Er erlebt, dass er in der neuen Sprache selbst interessante Informationen mitteilen kann: man hört ihm zu (Lehrbuchtexte sind selten mitteilbar). Die audio-visuelle Methode wird nur noch mit grosser Unlust aufgenommen, sie erscheint in diesem Kontext grotesk.

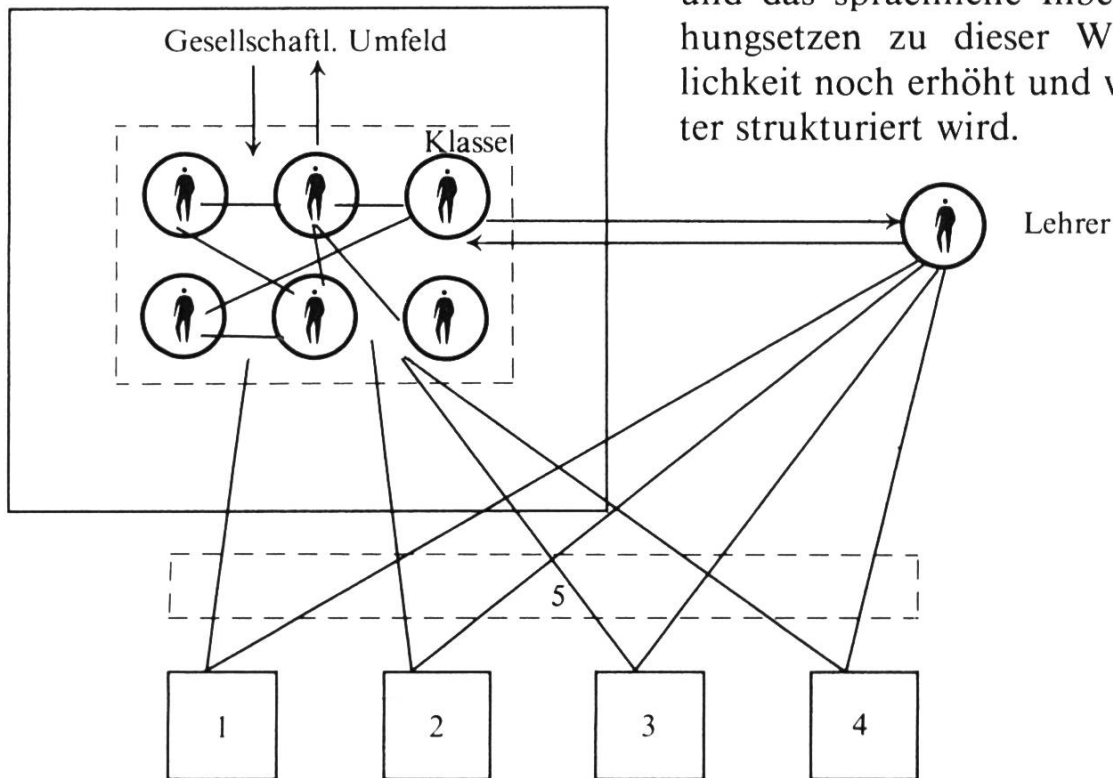
Was denken Sie über Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers?

- (+) «wichtig/notwendig/nützlich/interessant/die Essenz dieses Kurses/wir lernen die Realität kennen/eine Erfrischung/diese Aktivitäten geben Selbstvertrauen/Sicherheit im Gespräch / man verliert Hemmungen und Angst beim Sprechen/.»
- (-) «nicht spontan/ich bin zu schüchtern/nicht interessant für mich/.»

Lernsituation D: Situations-, lernerzentrierter Unterricht

Diese Lernsituation dauert ungefähr 2 Jahre.

Gegenüber der letzten Situation wird deutlich, dass das Potential der «Wirklichkeit» und das sprachliche Inbeziehungsetzen zu dieser Wirklichkeit noch erhöht und weiter strukturiert wird.



Erklärungen zu der Skizze:

- 1: Einsatz von Lehrwerken (z.B. «Sprachkurs Deutsch», 1979).
Funktion: Aufbau des Sprachwissens/des Sprachsystems.
- 2: Einsatz der av. Methode (z.B. «In Bonn», 1979).
Funktion: Automatisierung von Einheiten der Handlungssprache.
- 3: Aktivitäten (z.B. Vorträge, Diskussionen, Interviews), die sich ergeben aus dem Kontrast der individuellen Umfelder (Herkunft, Ausbildung, Vorwissen, Interessen, Ziele u.a.).
- 4: Aktivitäten, um Informationen über das gesellschaftliche Umfeld zu erhalten (s.o. Lernsituation C).
- 5: Metakommunikation reflektiert und reguliert die Inhalte, die Organisation, das Lerntempo, die Arbeitsweise usw.

Das Beziehungsgeflecht zwischen allen Beteiligten ist enger und feiner, durch Projektarbeit isolieren sich die Lernergruppen voneinander, organisieren sich aber bei neuen Projekten wieder anders. Die Offenheit der Beziehungen entspricht der Offenheit der Lernsituation.

Diese für viele Studenten neue Lernsituation kollidiert häufig mit ihren früheren Lernerfahrungen: Sie wünschen u.a. «mehr Übungen/mehr Grammatikerklärungen/Diktate».

Was für Aufgaben möchten Sie machen?

«Mehr Grammatikübungen/mehr Aufsätze/mehr Hausaufgaben, mit denen man üben kann, was man im Unterricht gelernt hat.»
Ein Kommentar der Studenten zu der offenen Unterrichtssituation:

«Der Unterschied zwischen den Studenten, die viel arbeiten und die wenig arbeiten, wird immer grösser.»

Abschliessender Kommentar

Unser Erkenntnisinteresse war auf den Prozess der *Lernens* gerichtet, unsere Beobachtungskriterien waren Beziehungs- und Interaktionsmuster, verschiedene Grade der Authentizität und die Funktion der Metakommunikation.

Das Ineinanderspiel dieser Kriterien ist weit komplexer und vielschichtiger, als unsere Beschreibung deutlich gemacht hat. Die Wahrnehmung der Unterrichtssituation und des ihr immanenten Kommunikationspotentials bedarf bewussterer und feinerer Beobachtungsraster.

Unsere Beobachtungsaussagen bleiben gebunden an die individuelle Situation, aus der heraus sie sich gebildet haben (Intensivkurs an der Universität/Studenten/Möglichkeit der freien Wahl von Methoden, usw.). Sicherlich ist im je Individuellen auch der Zug des Allgemeinen enthalten; die Destillation des Allgemeinen lässt sich in diesem Fall nur durch eine Richtungs- und Trendangabe gewinnen.

Diese Richtungsangaben lassen sich durch Gegenüberstellungen charakterisieren:

- Vom methodenzentrierten zum lernerzentrierten Unterricht
- Vom geschlossenen zum offenen Unterricht
- Vom Lernen als individuellem Prozess zum Lernen als sozialem Prozess

- Vom Unterricht ohne Metakommunikation zum metakommunikativ-orientierten Unterricht.

Diese Gegenüberstellungen liessen sich fortsetzen, die Beziehungen der Aussagen untereinander sind noch ungenügend geklärt.

Die Rolle des *Lehrers* ist von den Wandlungen ebenso betroffen wie die des *Lerners*. MAIR erweitert die Rolle des Lehrers im Rahmen der sog. Pragmadidaktik um die Dimension des «animateurs», wobei die Assoziation des «Unterhalters» nicht unbedingt die wichtigste Komponente dieser Neubestimmung zu sein braucht.

«... zu seiner Kompetenz als Fachmann, welche bei den Entscheidungen über die Angemessenheit der kommunikativen Akte gefordert wird, gesellt sich die Funktion eines *animateurs*, der in der Lage ist, die Schüler zur Schaffung von Kommunikationssituationen und deren Bewältigung zu stimulieren», (MAIR, N.; METER, H.; 1981, 67).

Sollte es gelingen, innerhalb der traditionellen Unterrichtssituation neue Situationsmuster und sprachliche Aktionsfelder zu entdecken, sie zu beschreiben und ihre sprachliche Dimension vorhersagbar zu machen, so würde das auch eine Neukonzeption der Lehrmaterialien nach sich ziehen. So hätten sich z.B. Übungsabläufe stärker an Beziehungs- und Interaktionsvorgängen zu orientieren.

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
CH 3012 Bern

Irmela Kummer
Elisabeth Winiger

Bibliographie

Lehrwerke

BURGDORF, J., MONTANI, K. et al. (1962/65): *Audiovisuelles Unterrichtswerk Deutsch*, Paris, Didier, Bd. 1,2.

CHAUMOND, A., HERRMANN, R. et al. (1979): *In Bonn*, Paris, Didier, Bd. 1,2.

HÄUSSERMANN, U., WOODS, U. et al. (1979): *Sprachkurs Deutsch*, Frankfurt a. M., Diesterweg, Bd. 1,2.

NEUNER, G., SCHMIDT, R. et al. (1979): *Deutsch aktiv*, Berlin, München, Langenscheidt.

SCHÄPERS, R. (1972/73): *Deutsch 2000*, München, Hueber, Bd. 1,2.

Sekundärliteratur

- APELT, W. (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*, Leipzig, VEB.
- BLEYHL, W. (1982): «Variationen über das Thema 'Fremdsprachenunterricht'», *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1*, S. 3–14.
- BOETTCHER, W. (1975): «Metakommunikation», *Diskussion Deutsch 6*, S. 379–398.
- GOEPPERT, H. (Hrsg. 1977): *Sprachverhalten im Unterricht*, München, Wilhelm Fink.
- MAIR, N., METER, H. (1981): *Fremdsprachenunterricht – wozu?*, Tübingen, Gunter Narr.
- PORTMANN, P. (1981): «Kommunikation» als Problem der Sprachdidaktik, Tübingen, Niemeyer.
- PROKOP, E., GEISSLER, K. (1974): *Erwachsenenbildung*, München, Wilhelm Fink.
- TYMISTER, H.J. (1974): *Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem*, Düsseldorf.