

Nicht alles Gute kommt von oben

Von Top-Down und Bottom-Up-Konzepten in der Fremdsprachendidaktik

WILFRIED KRENN

Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten

Dem Autor dieses Textes wurde die Aufgabe gestellt, die Anwendung und Umsetzung einiger neuerer fremdsprachendidaktischer Konzepte in der Unterrichtspraxis darzustellen, dabei aber auch Bezug auf die Waldorfpädagogik zu nehmen. Bei der Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis der Waldorfschulen war es vor allem das Verhältnis zwischen Schulpraxis und konzeptionellen Vorgaben, das es nahelegte, die Theorie-Praxis Problematik als Leitmotiv für diesen Text zu nutzen, um auf diese Art und Weise die vorgegebenen Themenbereiche zu verknüpfen. Die folgende Diskussion zeigt dabei beispielhaft, vor welchen Herausforderungen Lehrende stehen, wenn sie als *reflective practitioners* oder forschende Praktiker (Schön 1983, Scherfer 1997) daran arbeiten, konzeptionelles Wissen in eine möglichst wirksame Unterrichtspraxis einzubauen.

Das Verhältnis von Erziehungstheorie und Unterrichtspraxis am Beispiel der Waldorfpädagogik

1919 gründete Rudolf Steiner die erste freie Waldorfschule in Stuttgart. Heute, fast 100 Jahre später, existieren weltweit über 1000 Waldorfschulen, der Großteil davon in den deutschsprachigen Ländern. Eltern, die ihre Kinder in Waldorfschulen schicken, sehen darin eine attraktive Alternative zum Regelschulwesen. Künstlerische und handwerkliche Schulfächer, ein Erziehungskonzept, das den Menschen und die Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt, und Rückmeldungen, die auf die Stärken und Schwächen der Kinder und auf deren Entwicklung eingehen, sollen angstfreies Lernen ermöglichen und das Selbstbewusstsein der Kinder fördern.

Als eine der wenigen reformpädagogischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte sich die Waldorfpädagogik bis heute auch institutionell behaupten. Ihre Wirkung und ihr Einfluss auf das Regelschulwesen sind aber auch heute eher bescheiden, sie ist eine alternative pädagogische Strömung geblieben. Ein Grund dafür mag wohl darin liegen, dass auch moderne Waldorfschulen die Grundlage für ihre Lehrpläne und ihre pädagogische Praxis hauptsächlich aus den Schriften ihres Gründers Rudolf Steiner beziehen. Steiner hat sich erst relativ spät umfassend zu Fragen der Erziehung und des Unterrichts geäußert,

und dabei auch keine systematische Theorie vorgelegt. Seine Gedanken und Ideen zur Erziehung sind in einer Reihe von Vorträgen, die er in den Jahren zwischen 1919 und 1924 gehalten hat, wiedergegeben. (Steiner GA Bd. 293-311)

Helmut Zander definiert in seiner umfassenden Auseinandersetzung mit dem Werk Rudolf Steiners die Anthroposophie als das „Zentrum, von dem aus die heterogenen Elemente der Waldorfpädagogik organisiert werden.“ (Zander 2007, S.1359)

An diesen Grundlagen setzt auch meist von akademischer Seite die Kritik an. Der Begründer der Anthroposophie entzieht sich als Denker dem akademischen Diskurs, indem er sich nicht an dessen Spielregeln hält. Der methodische und erkenntnistheoretische Zugang zu Fragen der Erziehung und Unterrichtsgestaltung ist bei Steiner ein prinzipiell anderer als in der heutigen Erziehungswissenschaft. Intersubjektive, falsifizierbare und empirisch überprüfbare Forschungsergebnisse in Bezug auf Unterricht und Lernprozesse sind in Steiners Schriften nicht zu finden.

Für Steiner bedeutete Anthroposophie nicht nur eine umfassende Lehre vom Kosmos und dem Menschen, sondern war vor allem ein „wissenschaftlicher“ Erkenntnisweg: Durch Meditation und Selbstreflexion sollen höhere Bewusstseinsstufen erreicht werden, die es ermöglichen, Wissen aus dem Bereich des Geistig-Übersinnlichen zu erlangen. Steiners auf diese Weise erlangten Erkenntnisse können von den Lesern nur intuitiv nachvollzogen und nacherlebt, aber nicht empirisch überprüft werden, wodurch sich die Anthroposophie, zumindest in ihren Grundzügen, als eine „Ein-Mann-Wissenschaft“ mit Offenbarungscharakter präsentiert. (Badewien 2006:5, vgl auch Zander 2007: 1363)

Trotz aller Kritik an den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik, die sich immer wieder öffentlichkeitswirksam entlädt (vgl. Krauß 2006) gelingt es den Waldorfschulen vielfach, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen durch ihre Praxis zu überzeugen. Eine neuere, umfassende Studie zu den Erfahrungen ehemaliger WaldorfschülerInnen belegt dieses Bild. So spielen in den Erfahrungsberichten der AbsolventInnen die anthroposophischen Grundlagen eine untergeordnete Rolle, die Erfahrungen mit

Abstract

Waldorfschulen gründen ihre Identität bis heute auf die Lehren ihres Gründers Rudolf Steiner (1861-1925). Seine Überlegungen und Ideen zur Konzeption des Unterrichts prägen noch immer das didaktisch-methodische Konzept seiner Schulen. Das macht sie einerseits unverwechselbar, setzt ihrem Entwicklungsspielraum aber auch Grenzen. Im Artikel wird dafür plädiert, übergeordnete pädagogische Konzepte ganz den didaktisch-methodischen Bedürfnissen des Unterrichts unterzuordnen. Die *Aktionsforschung*, verknüpft mit dem Konzept eines aufgabenorientierten Ansatzes, scheinen dafür eine gute Basis zu sein. Anhand von drei Beispielen wird gezeigt, wie neue Erkenntnisse aus wichtigen Bezugsdisziplinen der Didaktik herangezogen werden können, um ganz konkrete Fragestellungen im Unterricht beantworten zu helfen.

Schlüsselwörter: Waldorf-Pädagogik, Fremdsprachendidaktik, Aktionsforschung, aufgabenorientierter Ansatz, Lernpsychologie.

Resumen

Las escuelas Waldorf basan su identidad hasta hoy en las enseñanzas de su fundador Rudolf Steiner (1861-1925), cuyas teorías siguen marcando los conceptos didácticos y metodológicos de estos centros. Esto las hace inconfundibles pero también las limita en su evolución. En el presente artículo se defiende un camino distinto, es decir, la subordinación de los grandes conceptos pedagógicos a las necesidades didácticas de la clase. La *investigación en el aula*, unida al concepto del enfoque basado en tareas, parecen constituir una buena base para ello. Con tres ejemplos se demuestra la utilidad de algunos resultados recientes procedentes de importantes ciencias de referencia para la didáctica que pueden ayudar a solventar cuestiones de índole muy práctica en el aula.

Palabras clave: pedagogía waldorf, didáctica de lenguas extranjeras, investigación en el aula, enfoque basado en tareas, psicología del aprendizaje.



einer oft als durchaus positiv erlebten Schulpraxis stehen im Vordergrund. (Barz 2007) Dies wohl auch deshalb, weil Rudolf Steiner selbst bei der Entwicklung seiner Erziehungskonzepte zwar von anthroposophischen Ideen geleitet war, aber durchaus pragmatisch und flexibel zeitgeistige Ideen und Vorstellungen aufgriff und in seine Theorien integrierte (Zander 2007,

Lindenberg 1992:119). Darüber hinaus gelang es Steiner, prinzipiell richtige und bis heute aktuelle Fragen zu formulieren, die die gesellschaftliche Funktion der Schule und die Rolle und Aufgabe der Lehrpersonen betreffen.

Rudolf Steiner hat die Waldorfpädagogik zu einer *Marke* gemacht, ein Begriff den Steiner, der vehement für die Unabhängigkeit der Bildung von der Wirtschaft eingetreten ist, zwar abgelehnt hätte, der aber für die heutigen Waldorfschulen, die sich in einem von Marktgesetzen geprägten Umfeld bewähren müssen, durchaus adäquat erscheint. Dass Waldorfschulen sich bis heute behaupten konnten, scheint aber nicht an Waldorfs Schriften, sondern vor allem an einer flexiblen und offenen Praxis zu liegen, in der versucht wird, nachvollziehbare Erziehungsprinzipien umzusetzen, trotz mancher Einschränkungen durch Steiners Vorgaben.

In der Waldorfpädagogik spiegelt sich somit eine Grundproblematik aller erziehungs- und unterrichtsrelevanten Konzepte wieder: Die Diskrepanz zwischen Theorie und Unterrichtspraxis. Im Folgenden soll dieses Verhältnis zwischen übergeordneten theoretischen Konzepten, die bestimmte Forderungen an den Unterricht herantragen, und konkreten Vorgehensweisen bei der Implementierung von Aufgabenstellungen problematisiert werden. Für die Didaktik als Fachdisziplin, die von den Erkenntnissen ihrer Bezugswissenschaften und den Erkenntnissen aus dem Unterricht abhängig ist, ist das eine zentrale Fragestellung. Im Gegensatz zu einer Vorgangsweise, bei der von übergeordneten Ideen Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet werden, so wie im Fall der Waldorfpädagogik, soll dafür plädiert werden, übergeordnete Konzepte erst dann heranzuziehen und auf ihre Brauchbarkeit zu überprüfen, wenn es gilt, ganz konkrete Unterrichtsprobleme zu lösen.

Von unten nach oben oder von oben nach unten? Top-Down und Bottom-Up Modelle in der Didaktik

Fragen, die das Unterrichtsgeschehen betreffen, können grundsätzlich von zwei unterschiedlichen Perspektiven analysiert und beantwortet werden. Einerseits können auf der Basis gesellschaftspolitischer, philosophischer, psychologischer oder anderer Überlegungen erziehungs- und bildungstheoretische Konzepte entwickelt werden, von denen Konsequenzen für die konkrete Arbeit im Unterricht abgeleitet werden, eine Vorgangsweise, die im Folgenden als Top-Down-Verfahren bezeichnet werden soll. Andererseits kann das Unterrichtsgeschehen selbst Ausgangspunkt der Reflexion sein. Dieser Zugang zu Fragen der Unterrichtsgestaltung soll im Folgenden als Bottom-Up-Verfahren bezeichnet und diskutiert werden.

Bei Steiner werden Erziehungs- und Bildungsfragen von einem übergeordneten, anthroposophisch begründeten Menschenbild und von übergeordneten Überlegungen zu staats- und gesellschaftspolitischen Fragen, wie er sie beispielsweise in seinem *Dreiteiligkeitsmodell* (Steiner 1983) ausgeführt hat, abgeleitet. Davon ausgehend werden dann Prinzipien, Verfahren und Vorgangsweisen für den Unterricht beschrieben. Steiners Erziehungskonzept präsentiert sich solcherart als ein klassisches Top-down Konzept, mit allen damit verbundenen Konsequenzen, von denen einige hier zusammenfassend angeführt werden sollen.

- **Top-Down-Ansätze sind meist nur für Teilaspekte des Unterrichts relevant.** Da Top-Down-Ansätze ihre Motivation aus Fragestellungen beziehen, die nicht unmittelbar das Unterrichtsgeschehen betreffen, können sie auch nur für Teilbereiche des Unterrichts Antworten formulieren, deren Relevanz für die jeweilige Unterrichtssituation nicht immer gegeben sein muss. Steiners Schulkonzept ist beispielsweise Teil einer umfassenden Theorie zur Gesellschaftsordnung. Da Steiners Ideen nie umgesetzt wurden, müssen Waldorfschulen in einem gänzlich anderen gesellschaftlichen Umfeld agieren als in Steiners Theorie angenommen.
- **Top-Down-Ansätze setzen Grundannahmen voraus, die bei der Umsetzung der Ideen im Unterricht übernommen werden müssen.** Eine Umsetzung der Ideen Steiners zur Entwicklung des Menschen setzt beispielsweise voraus, dass Steiners heute eher seltsam anmutende Ideen zur Entwicklungslehre (Steiner 2009) als gültig und relevant akzeptiert werden.
- **Top-Down-Ansätze schränken Handlungsalternativen im Unterricht ein.** Top-Down-Ansätze tendieren dazu, Aussagen nach dem Muster „Wenn X, dann Y“ für die Praxis zu formulieren. Die Unterrichtspraxis ist allerdings weitaus komplizierter, so dass nur Aussagen des Typs „Wenn x, dann erscheint es aus diesen und jenen Gründen sinnvoll, y statt z zu tun.“ adäquat wären. (Portmann-Tselikas 1997: 217)
- **Top-Down-Ansätze verleihen den damit zusammenhängenden Unterrichtsmodellen den Charakter einer Marke.** Top-Down-Ansätze präsentieren sich oft als unverwechselbare Konzepte für Unterricht und grenzen sich somit von anderen, „konkurrierenden“ Konzepten ab. Wie in der Wirtschaft können Marken einerseits Orientierungshilfen für den „Konsumenten“ darstellen, werden von diesen aber

auch mit bestimmten emotionalen Inhalten und inneren Bildern assoziiert, die nicht unbedingt rational begründet und reflektiert sind.

Näher am Unterricht: Top-Down-Modelle in der Fremdsprachendidaktik

Im Gegensatz zu übergeordneten Erziehungs- und Bildungskonzepten sind Fachdidaktiken naturgemäß näher am Unterricht. Es geht darum, Inhalte und methodische Verfahren zu beschreiben, die für den Unterricht eines bestimmten Faches relevant sein können. Nicht übergeordnete Erziehungs- und Bildungskonzepte stehen im Vordergrund, sondern primär die Frage, welche Inhalte ein Fach vermitteln sollte, welche Fertigkeiten trainiert werden müssen, welche Unterrichtsziele sich daraus ableiten lassen und mit welchen methodischen Verfahren diese Unterrichtsziele erreicht werden können. Im Folgenden soll anhand der Fremdsprachendidaktik als eine der wohl am gründlichsten ausgearbeiteten Fachdidaktiken (z.B. Bausch 2003, Roche 2008, Bach/Timm 2009, Decke-Cornill/Küster 2010) gezeigt werden,

wie sich in diesem Bereich das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis präsentiert.

Die Fremdsprachendidaktik entwickelt ihre Konzepte nicht ausschließlich aus der Praxis des Unterrichtsgeschehens, sondern bedient sich unterschiedlicher Bezugswissenschaften, deren Erkenntnisse für den Unterricht Relevanz haben könnten. (Hunfeld/Nenner 1993: 210) In diesem Zusammenhang spielen auch hier Top-Down-Konzepte eine Rolle. Der Auslöser für die sogenannte kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts waren beispielsweise

konzeptionelle Neuentwicklungen in der Linguistik. Sprache wurde nicht mehr primär als Struktur interpretiert, sondern als Text bzw. Kommunikationsmittel, die Text- und Pragmalinguistik wurden wichtige Teildisziplinen der Sprachwissenschaft. Der Fremdsprachenunterricht wurde in der Folge daraufhin untersucht, ob er diesem neuen Konzept von Sprache entspräche, ob beispielsweise Lesetexte und Dialoge in den Lehrwerken den neuen linguistischen Beschreibungsmodellen genügen würden. Texte, die nicht eindeutig Textsorten zugeordnet werden konnten, wurden eliminiert, Dialoge, die nicht „authentische“ Sprache abbildeten, wurden aus den Büchern entfernt, der Fremdsprachenunterricht sollte das, was nach den neuen linguistischen Erkenntnissen als „authentischer Sprachgebrauch“ definiert wurde, auch im Unterricht abbilden. (Finocchiaro/Brumfit 1983, Yalden 1983)

Die Praxis zeigte bald die Grenzen eines dogmatisch verstandenen kommunikativen Ansatzes auf. Authentische Texte erwiesen sich oft als zu komplex für den Anfängerunterricht und konnten oft schwer mit Aufgabenstellungen verknüpft werden, die Vygotskys lempsychoologische Forderung nach dem optimalen Schwierigkeits-

disziplinen zu beziehen. So wie die Entwicklungen in der Linguistik in den 60er und 70er Jahren nehmen auch Entwicklungen in anderen Wissenschaftsbereichen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik, meist in Form von Top-down-Prozessen, wobei, ausgehend von bezugswissenschaftlichen Konzepten, Konsequenzen für und Forderungen an den Unterricht formuliert werden. Sehr oft weisen diese Ansätze alle Attribute eines *Labels*, einer *Marke* auf. (vgl. z.B. den *audiovisuellen* und *audiolingualen Unterricht* in den 50er und 60er Jahren, alternative Methoden wie *TPR* oder *Suggestopädie*, oder in neuerer Zeit *gehirngerechtes Lernen* oder integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen (*CLIL*))

Wenn diese Konzepte flexibel genug sind, unterschiedlichen Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden, und in gängige Unterrichtskonzepte integriert werden können, dann bereichern und erweitern sie das Repertoire an Unterrichtsverfahren, das im Unterricht zur Verfügung steht. Die Praxis wird somit zu der Instanz, die darüber entscheidet, ob eine Marke Bestand hat. Sobald sich Marken dieser Praxis ausliefern, verlieren sie an Identität, das Konzept wird in den pädagogischen *Mainstream* integriert.

Im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie konstruieren Lehrperson und Lernende ihre individuelle Vorstellung von Unterricht und dem Lernprozess. In einzelnen Aufgabenstellungen manifestieren sich diese Vorstellungen.

grad einer Aufgabe (*zone of proximal development*) erfüllen. (Tudge 1990) Da Üben im Grammatik- und Wortschatzbereich in einem strengen kommunikativen Ansatz oft vernachlässigt wurde, Spracherwerb aber zu einem guten Teil das Erlernen von Fertigkeiten bedeutet, musste sehr bald wieder systematisches Fertigkeitstraining in den Unterricht eingebaut werden. Und da der kommunikative Ansatz viele Fragen nach dem Wie des Fremdsprachenlernens nicht befriedigend beantworten konnte, war es schließlich notwendig, den Ansatz durch lerntheoretische Konzepte zu ergänzen, diese in den Ansatz zu integrieren und in der Praxis zu erproben. Sogar die Einsprachigkeit des Unterrichts, ursprünglich ein zentrales Element eines radikal kommunikativen Ansatzes, wird heute kritisch hinterfragt. (Butzkamm 2004) Das Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts erwies sich allerdings als so flexibel, dass es in der Folge gelang, unterschiedliche Ansätze zu integrieren, wodurch die Impulse der kommunikativen Methode bis heute konzeptionell wirksam blieben.

Unterricht ist ein komplexes Phänomen und abhängig von vielen Faktoren. Die Didaktik ist deshalb darauf angewiesen, ihre theoretischen Konzepte aus vielen verschiedenen Wissenschafts-

Noch näher am Unterricht: Bottom-up Verfahren in der Didaktik

In den letzten Jahrzehnten haben sich in der Fremdsprachendidaktik aber auch wissenschaftliche Verfahren etabliert, die Unterricht nicht aus der Vogelperspektive weltanschaulicher oder bezugswissenschaftlicher Konzepte betrachten und analysieren, sondern sich ganz auf das Geschehen im Unterricht aus der Perspektive der Handelnden konzentrieren. Im Rahmen der sogenannten *Aktions-* oder *Handlungsforschung* betreiben Sprachlehrende in ihrem Unterricht Feldforschung, mit dem Ziel, ihren Unterricht zu verbessern. Dabei wird Unterricht systematisch dokumentiert und reflektiert. Die Lehrperson agiert als reflektierender Praktiker, der in einem regelmäßigen Zyklus, in dem sich Handlungsidee, Handlung und Reflexion abwechseln, seinen Unterricht erforscht. (Altrichter/Feindt:2004, Böckmann: 2011)

Auch dieser Zugang wird allerdings nicht ohne konzeptionelle Unterstützung auskommen können, da er sich sonst schnell mit dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit konfrontiert sieht. Die Handlungsidee, aus der sich die spezifische Vorgangsweise im Unterricht ableitet, ist immer konzeptionell begründet, auch wenn diese Konzepte subjektive Theorien des Unterrichtenden sind, die erst verbalisiert und bewusst gemacht werden müssen.

Mit dem sogenannten *aufgabenorientierten Ansatz* hat sich in den letzten Jahren ein Beschreibungsmodell von Unterricht etabliert, das es möglich macht, Beobachtungen und Erkenntnisse aus dem Unterricht bzw. der Handlungs- und Aktionsforschung systematisch mit zentralen übergeordneten Konzepten zu verknüpfen. In einem aufgabenorientierten Ansatz werden der Lehrer, der Lerner, die Aufgabenstellung und der Kontext des Lernens als Bezugspunkte definiert, die es zu untersuchen gilt, wobei neuere Definitionen den Begriff sehr offen auffassen, so als „Alles, was Lehrer und Lehrerinnen im Fremdsprachenunterricht ihren Lernern zu tun geben, bzw. alles, was sich diese Lerner selbst an Aktivitäten aussuchen, und was den Prozess des Fremdsprachenlernens unterstützt und fördert.“ (Williams/Burden 1997: 167).

Im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie konstruieren Lehrperson und Lernende ihre individuelle Vorstellung von

Unterricht und dem Lernprozess. In einzelnen Aufgabenstellungen manifestieren sich diese Vorstellungen.

In der Folge können Kriterien beschrieben werden, die Aufgabenstellungen erfüllen sollten, um in einem bestimmten Kontext lernwirksam sein zu können. Lehrende und Lernende beschreiben Unterricht meist dann als erfolgreich und gewinnbringend, wenn zwischen beiden Seiten Übereinstimmung darüber herrscht, mit welchen Aufgabenstellungen und mit welchen Aktivitäten gemeinsam festgelegte Ziele erreicht werden sollen, was als *Reziprozität* zwischen den am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen bezeichnet wird (Williams/Burden 1997: 67).

Reziprozität im Fremdsprachenunterricht ist meist dann gegeben, wenn Aufgabenstellungen drei Kriterien erfüllen: Erstens müssen sie von Lehrenden und Lernenden als *signifikant*, das heißt bedeutsam erlebt werden. Um den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, nämlich die sprachliche Kompetenz der Lernenden auszubilden, müssen Aufgabenstellungen zweitens *Trainingselemente* beinhalten. Drittens muss das Design einer Aufgabenstellung es möglich machen, sinnvolle *Rückmeldungen* über den Lernprozess zu erhalten, um den Lernprozess adäquat einschätzen und optimieren zu können.

Auf einer sehr allgemeinen Ebene können daher die Signifikanz, der Trainingseffekt und die Möglichkeit, Rückmeldungen über den Lernprozess zu bekommen, als zentrale Elemente einer Aufgabenstellung gesehen werden, die diese potenziell lernwirksam machen (Krenn 2006).

Im Folgenden soll an drei konkreten Beispielen gezeigt werden, wie ausgehend von prototypischen Unterrichtssituationen Fragestellungen entwickelt werden können, die darauf abzielen, Lernprozesse zu optimieren. Mit Hilfe übergeordneter Konzepte werden in der Folge Antworten gesucht. Dabei wird es nicht primär darum gehen, gängige didaktische Konzepte an der Unterrichtsrealität zu erproben. Neuere bezugswissenschaftliche Theorien, wie z.B. Kieran Egans *Theorie der Kognitiven Instrumente*, sollen vor allem daraufhin befragt werden, inwiefern sie Unterricht weiter entwickeln helfen können. Die drei folgenden Beispiele beziehen sich auf zentrale Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die Arbeit mit Texten, die Grammatik- und die Wortschatzarbeit.

Arbeit mit Texten. Prototypische Ausgangssituation: Julia liest einen Text über das Schulsystem in Deutschland. Der Text beschreibt die unterschiedlichen Schultypen in Deutschland und die Berufsmöglichkeiten nach Abschluss der Schulausbildung. Nach dem Lesen trägt sie wichtige Informationen in eine Auswertungstabelle ein. Bei einem Test eine Woche später soll sie das Schulsystem in Deutschland beschreiben. Da sie sich nicht sehr gut auf den Test vorbereitet hat, kann sie sich kaum noch an die Textinhalte und auch nicht an ihre Auswertungstabelle erinnern. Julia weiß zwar, dass Landeskunde ein wichtiger Teil des Deutschunterrichts ist und interessiert sich auch dafür, den Text über das Schulsystem hat sie aber nicht interessant gefunden. Sie hat das Gefühl, dass er mit ihrer Lebenssituation wenig bis gar nichts zu tun hat.

Für Julia hatte die Aufgabenstellung wenig *Signifikanz*. Die abstrakte Beschreibung des Schulsystems hat anscheinend kaum Gedächtnisspuren bei Julia hinterlassen, die es ihr ermöglicht hätten, sich an relevante Textinformationen zu erinnern. Wenn es

darum geht, Aufgabenstellungen zu optimieren, so dass sie möglichst effiziente Lernprozesse auslösen, sind folgende Fragestellungen von Bedeutung: Gibt es Möglichkeiten, Textinhalte so zu präsentieren, dass sie von den Lesern als signifikant empfunden werden können? Ist es möglich, sprachliche Information so zu präsentieren, dass die Vorstellungskraft der Lernenden aktiviert wird und sie auch affektiv von den Textinhalten angesprochen werden? Würde dies in der Folge die Merk- und Behaltensleistung erhöhen?

Konzeptionelle Unterstützung bei der Beantwortung dieser Frage können Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie oder Gehirnforschung bieten. Letztere beantwortet die Abhängigkeit der Merk- und Behaltensleistung von emotional ansprechenden Inhalten ziemlich eindeutig. Im Experiment wurden beispielsweise zwei Gruppen von Versuchspersonen mit folgenden zwei Texten zum selben Thema konfrontiert.

Geschichte 1: Ein Junge fährt mit seiner Mutter durch die Stadt, um den Vater, der im Krankenhaus arbeitet, zu besuchen. Dort zeigt man dem Jungen eine Reihe medizinischer Behandlungsverfahren. **Geschichte 2:** Ein Junge fährt mit seiner Mut-

ter durch die Stadt und wird bei einem Autounfall schwer verletzt. Er wird rasch in ein Krankenhaus gebracht, wo eine Reihe medizinischer Behandlungsverfahren durchgeführt wird.

Nachdem die Gruppen die Texte gelesen hatten, mussten sie eine Art Liste von Behandlungsmaßnahmen lernen. Nach einer Woche befragte man die Personen, wie viele Informationen sie sich von der Liste gemerkt haben. Die Personen, die den zweiten, emotional stärker geladenen Text gelesen hatten, hatten sich auch signifikant mehr Informationen gemerkt. In einem zweiten

Experiment wurden wieder zwei andere Gruppen mit denselben beiden Texten und der Liste der Behandlungsmaßnahmen konfrontiert. Diesmal bekamen aber alle Personen vor dem Experiment ein Beruhigungsmittel, das ihre emotionalen Reaktionen hemmte. Die Gedächtnisleistungen beider Gruppen waren diesmal identisch. Die Forscher schließen daraus, dass Informationen besser behalten werden, wenn sie an Situationen geknüpft sind, die emotionale Reaktionen auslösen (Spitzer 2006: 158).

Erkenntnisse der Lernpsychologie bestätigen diese Ergebnisse. In unterschiedlichen Experimenten wurde beispielsweise gezeigt, dass Versuchspersonen Informationen besser behalten, wenn sie in der Lage sind, zu diesen Informationen einen persönlichen Bezug herzustellen oder die Information emotional geladen war (Stevick 1996: 128).

In letzter Zeit betonen Neurologie und Kognitionspsychologie die Bedeutung *innerer Bilder (Images)* für das Behalten von sprachlicher Information, aber auch für die Rezeption und Produktion von Sprache (Arnold/Puchta/Rinvolucrici 2007: 7). Da emotional geladene Texte eher in der Lage sind, reichhaltige Bilder

Im Laufe unserer Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen eignen wir uns nach Egan unterschiedliche kognitive Werkzeuge an, die uns helfen, Informationen aufzunehmen, zu speichern und assoziativ zu verknüpfen.

in der Phantasie der Lernenden entstehen zu lassen, ist dies ein weiteres Argument für solche Texte.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Da starke Indizien darauf hindeuten, dass Information dann sehr gut behalten wird, wenn sie auch affektiv besetzt ist, erscheint es sinnvoll, Texte im Sprachunterricht einzusetzen, die möglichst viele Lerner emotional ansprechen können und es ihnen ermöglicht, möglichst reiche innere Bilder zu generieren. Da die Lernenden über ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen verfügen und sich dem Modell eines konstruktivistischen Lernprozesses gemäß auf ganz unterschiedliche Konstruktionen stützen, scheint es auf den ersten Blick schwer, Textinhalte zu beschreiben, die von einer sehr großen Anzahl von Lernenden als signifikant erlebt werden können.

Das Konzept der sogenannten *kognitiven Instrumente* des kanadischen Psychologen und Pädagogen Kieran Egan (Egan 2005) kann in diesem Zusammenhang eine Orientierungshilfe bieten. Auch Egan geht davon aus, dass Lernen dann am besten gelingt, wenn dabei die Phantasie und Vorstellungskraft der Lernenden angeregt und aktiviert wird. Dabei unterstützen uns laut Kieran Egan so genannte *kognitive Instrumente (Cognitive Tools)*.

Im Laufe unserer Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen eignen wir uns nach Egan unterschiedliche kognitive Werkzeuge an, die uns helfen, Informationen aufzunehmen, zu speichern und assoziativ zu verknüpfen. Für eine erste Entwicklungsphase, die im Alter von zwei Jahren beginnt und vor allem durch mündlichen Sprachgebrauch gekennzeichnet ist, zählt er unter anderen Phänomene wie Geschichten, Reim, Rhythmus, Tratsch und Humor auf, die uns als Werkzeuge für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen. In einer zweiten Entwicklungsphase, die ungefähr im achten Lebensjahr beginnt, werden diese kognitiven Werkzeuge ergänzt und erweitert durch einen stärker ausgeprägten Realitätssinn, den Sinn für extreme Erfahrungen und die Grenzen der Realität, die Suche nach Helden, Idolen und Vorbildern, und die Empfänglichkeit für revolutionäre und idealistische Ideen. In dieser Phase, die ungefähr sechs Jahre dauert und die Kinder auch in die Pubertät begleitet, erobern sie die Welt der Schriftsprache.

Gleichzeitig beginnen die Jugendlichen aber auch kognitive Werkzeuge zu entwickeln, die sie dabei unterstützen, theoretisches bzw. wissenschaftliches Denken zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werden neue kognitive Instrumente, wie der Sinn für die abstrakte Realität, der Sinn für Selbstwirksamkeit, der Sinn für die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen, die Suche nach Autorität und Wahrheit und meta-narratives Verstehen wichtig.

Die Unterrichtspraxis in den Anfangsschuljahren bestätigt Egans Konzept. Erfolgreiche Unterrichtsmaterialien stützen sich auf den Einsatz von Geschichten, Liedern, Raps und Gedichten und sprechen damit genau jene kognitiven Werkzeuge der Kinder an, die es ihnen ermöglichen, die sprachlichen Informationen auch zu verarbeiten. Aber auch für ältere Jugendliche und Erwachsene ist es möglich, relevante Inhalte so zu präsentieren, dass die Jugendlichen mit Hilfe der kognitiven Instrumente, die ihnen zur Verfügung stehen, diese Information verarbeiten und reichhaltige innere Bilder entwickeln können, die eine langfristige Speicherung im Gedächtnis ermöglichen.

Auch in unserem einleitenden Beispiel scheint es sinnvoll, kognitive Werkzeuge wie Geschichten, extreme Erfahrungen oder die Vorliebe für Helden, Idole und Vorbilder zu nutzen, die Julia helfen können, relevante Informationen zu verarbeiten. Die Darstellung des Schulsystems könnte beispielsweise mit einer Geschichte verknüpft werden, in der ein Jugendlicher sich für oder gegen die Schule entscheiden muss. Der Text könnte auch die Geschichte einer außergewöhnlichen Karriere erzählen, die trotz oder vielleicht auch wegen der Schule gelungen ist. Im Vergleich zu einer rein abstrakten Beschreibung des Schulsystems würde dies eine wesentlich bessere kognitive Verarbeitung der Information ermöglichen, die in der Folge nachhaltigere Gedächtnisspuren hinterlässt, auf die sich Julia bei ihrem Test stützen kann.

Aus der Diskussion der einleitenden Fragestellungen in diesem Abschnitt ergibt sich so die Notwendigkeit, Unterrichtsinhalte stärker den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen, ihre Lernsituation zu berücksichtigen. Das war auch eine zentrale Forderung der Reformpädagogik und auch Rudolf Steiners (Steiner 1993). Die Begründung dieser Forderung auf der Basis konkreter Aufgabenstellungen im Unterricht verleiht ihr aber wesentlich mehr Autorität.

Beispiel 2: Grammatikarbeit. Prototypische Ausgangssituation: Im Unterricht wurden wichtige lokale Präpositionen des Deutschen behandelt. Daniel soll im Übungsbuch Lückensätze wie *Die Katze sitzt vor ____ Haustür.* ergänzen. Daniel konzentriert sich dabei vor allem auf das Einsetzen der richtigen Artikel, die Bedeutung der Sätze ist für ihn nebensächlich. Im Deutschunterricht muss er viele Grammatikaufgaben dieses Typs lösen. Meist geht es darum, Kasus, Numerus und Genus des Nomen richtig zu erkennen und den passenden Artikel zu finden, in Lückensätzen richtige Verbformen einzusetzen oder an Adjektive die richtigen Endungen anzuhängen. Obwohl er die Aufgaben im Übungsbuch lösen kann, macht er beim Sprechen und Schreiben immer wieder Fehler. Wenn er einen deutschen Satz sagen soll, hindern ihn die Grammatikregeln in seinem Kopf oft daran, die passenden Wörter zu finden. Auch hat er das Gefühl, für das Fremdsprachenlernen nicht begabt zu sein. Der Deutschunterricht erinnert ihn an den Mathematikunterricht, auch dort tut er sich schwer.

Um Daniel den Zugang zur deutschen Grammatik zu erleichtern, müssen wohl zuerst folgende Fragestellungen konzeptionell beantwortet werden: Wie wichtig ist das Üben von Grammatik im Sprachunterricht? Ist es möglich, grammatikalische Strukturen zu trainieren, gleichzeitig aber auch die kommunikative Funktion und Bedeutung der Sprache im Auge zu behalten? Wie können bei der Gestaltung von Aufgaben die individuellen Fähigkeiten der Lernenden optimal genutzt werden, um ihr Selbstvertrauen zu stärken?

Die Rolle der Grammatik im Sprachunterricht war und ist ein viel diskutiertes Thema. War sie jahrzehntlang ein zentrales Element der Sprachvermittlung, so ist ihre Bedeutung spätestens zur Zeit der kommunikativen Wende, als kommunikative Kompetenz zum zentralen Ziel der Sprachvermittlung wurde, in Frage gestellt worden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:174 ff, Funk 2002). Lernende, deren Unterricht sich vornehmlich auf die Vermittlung von Sprachstrukturen konzentriert hat, haben häufig Schwierigkeiten, in Situationen, in denen Sprachhandeln erforderlich ist, erfolgreich zu agieren.

Andererseits beschreiben die Psycholinguistik und Lernpsychologie den Erwerb einer Fremdsprache zumindest teilweise als das Erlernen von Fertigkeiten. Fertigkeiten sind Handlungen, die unter anderem durch Üben von Teilfertigkeiten erlernt und automatisiert werden. (Butzkamm 1993: 78). Im Bereich der Grammatik bedeutet dies in erster Linie das wiederholte Eintrainieren von Satzmustern. Um dabei aber auch die Funktion grammatikalischer Strukturen zu berücksichtigen und sich nicht auf bedeutungslose Drills zu beschränken, ist es wichtig, das Üben in einen kommunikativen Kontext einzubetten. Die oben angeführten Präpositionen ließen sich beispielsweise in folgender Übungskonstellation trainieren:

Die Lehrperson erklärt den Lernenden, dass die Gruppe ein kollektives Bild zeichnen wird. Dabei sollen die Lernenden die Bildinhalte beschreiben, die Lehrperson zeichnet die beschriebenen Bildelemente an die Tafel. Lerner A beginnt beispielsweise mit dem Satz: *Auf dem Bild ist ein Baum.* Nachdem die Lehrperson den Baum gezeichnet hat, gibt der zweite Lerner das zweite Bildelement vor: *Unter dem Baum sitzt eine Katze.* Auf diese Art und Weise wächst das Bild und füllt schließlich die Tafel. In einer zweiten Runde fordert die Lehrperson die Lernenden auf, das

Bild wieder verschwinden zu lassen, indem sie Sätze mit dem Negativartikel *kein* bilden sollen, z.B.: *Unter dem Baum sitzt kein Hund.* Die Lehrperson löscht die entsprechende Zeichnung an der Tafel. Nachdem alle Bildelemente auf diese Weise gelöscht wurden, sollen die Teilnehmer so viele Sätze aufschreiben, wie sie sich gemerkt haben.

Kommunikative Drills dieser Art ermöglichen es den Lernenden eine Struktur intensiv zu üben, sich dabei aber auch im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts an authentischen Kommunikationsprozessen im Klassenzimmer zu beteiligen. Mario Rinvolucri hat diese Form der Übungen *humanistic exercises* genannt und weist auf das Potential dieser Übungen hin, Sprache als Mittel zur Kommunikation zu erleben und nicht als ein abstraktes System von Wörtern und Regeln. (Rinvolucri 1999)

In unserem Beispiel hat Daniel die Suche nach richtigen Artikelwörtern auf der Basis von Genus-, Kasus- und Numerusregeln mit dem Mathematikunterricht verglichen. Da er sich auch im Mathematikunterricht schwer tut, führt er seine Probleme auf mangelnde Begabung zurück. Der amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner hat Fragen nach den menschlichen Begabun-



gen und Fähigkeiten mit dem Begriff der Intelligenz verknüpft (Gardner 2002). Ausgehend von einer Kritik am traditionellen Intelligenzbegriff, der sich ausschließlich an leicht messbaren menschlichen Fertigkeiten orientiert, plädiert er für einen viel umfassenderen Intelligenzbegriff. Intelligenz ist für ihn „*das biopsychische Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen.*“ (Gardner 2002: 45)

Howard Gardners Intelligenzbegriff umfasst damit auch kreative, künstlerische Fähigkeiten, zeigt dessen Kulturabhängigkeit und weist darauf hin, dass Intelligenzen erst aktiviert werden müssen, das heißt nicht einfach vorhanden bzw. angeboren sind. Konsequenterweise fasst Gardner unterschiedliche Bündel von Fähigkeiten als unterschiedliche Intelligenzen zusammen und formuliert Kriterien, die dabei helfen sollen, diese Intelligenzen als solche zu definieren. So unterscheidet Gardner sieben Intelligenzen, wovon (1) die sprachliche, (2) die mathematische und (3) die räumliche Intelligenz auch in konventionellen Intelligenztests eine Rolle spielen. Die (4) musikalische und (5) kinästhetische (sportliche) Intelligenz sind bei Aufnahmeprüfungen an Sport- oder Kunstuniversitäten von Bedeutung. Einzig Howard Gardners „personale“ Intelligenzen, die (6) interpersonale und (7) intrapersonale Intelligenz lassen sich schwer mit Hilfe isometrischer Verfahren erfassen. Unter interpersonaler Intelligenz versteht Gardner die Fähigkeit, Inhalte zu vermitteln, zu kommunizieren und Rapport zu anderen Personen herzustellen, eine Fähigkeit, die Lehrpersonen oder in der Politik Tätige in großem Ausmaß aufweisen sollten. Die intrapersonale Intelligenz umfasst die

Wenn Aufgabenstellungen es möglich machen, Lernende über unterschiedliche Intelligenzbereiche anzusprechen, ist zu erwarten, dass Aufgabenstellungen von einer größeren Zahl von Lernenden als signifikant erlebt werden können.

Fähigkeit, mit sich selbst ins Reine zu kommen, sich nicht durch äußere Umstände beirren oder aus der Ruhe bringen zu lassen.

Folgt man Howard Gardners Argumentation, dann hat jeder Lernende in bestimmten Intelligenzen Stärken, in anderen Schwächen. Wenn Aufgabenstellungen es möglich machen, Lernende über unterschiedliche Intelligenzbereiche anzusprechen, ist zu erwarten, dass Aufgabenstellungen von einer größeren Zahl von Lernenden als signifikant erlebt werden können. Außerdem können auf diese Weise Schwächen in bestimmten Intelligenzbereichen durch Stärken in anderen Kompetenzen kompensiert werden.

Schon die im Beispiel oben beschriebene Aktivität aktiviert die Fähigkeit der Lernenden, Relationen im Raum zu erkennen und zu behalten. Sie appelliert an die räumliche Intelligenz der Lernenden. Noch stärker wird die räumliche Intelligenz in der folgenden Aktivität gefordert:

Unterrichten Sie, wenn möglich, im Freien, und lassen Sie die Lernenden in Partnerarbeit arbeiten. In dieser Beschreibung ist A männlich und B weiblich. Erklären Sie, dass Person A der Fotograf ist und B die „Kamera“. B steht aufrecht mit geschlosse-

nen Augen. A steht hinter B, die Hände auf ihrer Schulter. A führt B durch den Raum. Wenn er ein Foto machen möchte, bringt er die Kamera in die richtige Position und betätigt den „Auslöseknopf“, indem er die Schulter seiner Partnerin drückt. B öffnet drei Sekunden lang ihre Augen, nimmt alles auf, was sie sehen kann, und versucht, sich alles genau zu merken. A macht drei Fotos mit seiner „Kamera“. Dann tauschen Sie die Rollen, und B verwendet A als „Kamera“. Wenn die Lernenden zurückkommen, bitten Sie sie, von den Bildern, die sie als Kamera „aufgenommen“ haben, grobe Skizzen anzufertigen. Bilden Sie Sechsergruppen und lassen Sie die „Kameras“ den anderen so genau wie möglich beschreiben, welche „Fotos“ sie gemacht haben (Puchta/Rivoluceri/Krenn 2008: 94).

Die eben beschriebenen Aufgabenstellungen machen das Phänomen der Präpositionen im Deutschen nicht einfacher, aber sie bieten die Möglichkeit, in einem Rahmen zu üben, der Daniel die Funktion der Grammatik deutlich macht und nicht nur seine mathematisch-logische Intelligenz, sondern auch andere Intelligenzen anspricht. Die Begründung für die Vorgangsweise lässt sich wiederum aus relevanten Bezugswissenschaften ableiten.

Wortschatz. Prototypische Ausgangssituation: Carla muss sich auf einen Wortschatztest vorbereiten. In ihrem Lehrwerk ist der Lernwortschatz zusammengefasst. Carla hat zu jedem Wort die Übersetzung dazugeschrieben. Bei manchen Wörtern kann sie sich an einen Dialog oder einen Text im Kursbuch erinnern, bei manchen Wörtern hat sie das Gefühl, dass sie sie auf dieser Wortschatzseite zum ersten Mal sieht. Carla memoriert die Wörter intensiv und ist bei dem schriftlichen Test am nächsten Tag sogar ziemlich gut. Da der Test nicht besonders gut ausgefallen ist, wiederholt die Lehrerin denselben Test eine Woche später. Carla, die die Wörter nicht noch einmal wiederholt hat, schneidet diesmal sehr schlecht ab. Sie hat fast alle Wörter wieder vergessen.

Welchen Stellenwert sollte die Wortschatzarbeit im Unterricht haben? Warum ist es Carla so schwergefallen, sich an die Wörter, die im Unterricht vorgekommen sind, zu erinnern? Warum hat sie die Wörter, die sie für den Test gekonnt hatte, wieder vergessen? Welche methodischen Möglichkeiten, welche Aufgabenformate stehen zur Verfügung, um Wortschatz nachhaltig zu speichern und zu behalten? Das sind Fragen, die beantwortet werden müssten, um Lernsituationen wie diese zu optimieren.

In seinem *Lexical Approach* hat Michael Lewis auf die große Herausforderung, die die Wortschatzarbeit für Lehrende und Lernende bedeutet, hingewiesen (Lewis: 1997). Gute Kompensationsstrategien, wie das Erraten von Wörtern aus dem Kontext können solide Wortschatzkenntnisse nicht ersetzen. Batia Laufer (Laufer 1997: 24) argumentiert, dass beispielsweise der Einsatz von Lesestrategien erst ab einem automatisierten „Sichtwortschatz“ von 3000 Wortfamilien oder 5000 lexikalischen Einheiten sinnvoll ist. Der ausgewiesene Zertifikatswortschatz für das Niveau B1 umfasst ca. 4000 Einträge. In 400 Unterrichtseinheiten müssten demnach neben wichtigen Wiederholungs- und Übungsphasen pro Einheit jeweils 10 neue Wörter entsprechend präsentiert werden.

Die Bedeutung des Einübens, Einprägens und Memorierens von Wörtern steht außer Zweifel. Da die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit oft nicht ausreicht, um Wortschatzkenntnisse zu

festigen, ist das selbständige Wiederholen mit Wortschatzlisten oder Karteikarten wichtig. Earl Stevick weist auf die Bedeutung von Wiederholungen in bestimmten Abständen hin, was seit langem auch ausreichend durch psychologische Experimente belegt ist. Gleichzeitig macht er auf das Phänomen aufmerksam, dass das Langzeitgedächtnis in manchen Situationen Information nur mittelfristig behält, manchmal Information aber dauerhaft im Gedächtnis verankert bleibt. Er schlägt deshalb die Unterscheidung zwischen einem kurzfristigen Speicher im Langzeitgedächtnis (*holding Memory*) und einem dauerhaften Speicher (*permanent Memory*) vor. Stevick geht davon aus, dass sprachliche Information dann dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, wenn die Sprache zuvor in freien Situationen verwendet wurde, die für die Lernenden signifikant waren. Das Memorieren von Vokabellisten allein würde nur dazu führen, dass Information im befristeten Speicher des Langzeitgedächtnisses gespeichert wird (Stevick 1996: 109). Es ist also notwendig, im Unterricht Aufgabenstellungen einzusetzen, bei denen 1) Wortschatz geübt, das heißt sehr oft gehört, gelesen, geschrieben und gesprochen werden kann, 2) die Lernenden möglichst reichhaltige, mnemonisch wertvolle Assoziationen zu den Wörtern bilden und 3) die Wörter in der Kommunikation mit anderen Lernenden erproben können.

Das folgende Beispiel aus einem Lehrwerk für den DaF-Unterricht für Jugendliche deutet an, wie diese Forderungen im Unterricht umgesetzt werden können: In einem ersten Schritt (C1 a) sollen die Lernenden Wörter aus einem vorgegebenen Wortfeld spekulativ daraufhin beurteilen, ob sie ihrem Partner oder ihrer Partnerin bekannt sind. In der darauf anschließenden Partnerarbeit ergibt sich ein Gespräch über diese Einschätzungen, aber auch über die Bedeutung der Wörter. In einem zweiten Schritt werden die neuen Wörter präsentiert (C1 b und c).

Danach sollen die Wörter in Einzelarbeit kategorisiert werden (C1d). In der abschließenden Aktivität wird die Bedeutung der Wörter mit Münzen dargestellt, der Partner oder die Partnerin muss erraten, welches Wort gemeint ist, muss also die Bedeutung der Wörter aktivieren und sie mit dem Bild der Münzen assoziieren (C2). Das Ziel der Aufgabe ist es, die Lernenden zu motivieren, sich mit den neuen Wörtern wiederholt auseinanderzusetzen und dabei möglichst viele, teilweise subjektive Assoziationen zu bilden. Wenn die Wörter eine oder zwei Wochen später mit Hilfe der Wortliste wiederholt werden, ist zu hoffen, dass im episodischen Gedächtnis Erinnerungsspuren enthalten sind, die den Arbeitsaufwand beim Memorieren reduzieren.

Ein übergeordnetes Konzept: Humanistischer Fremdsprachenunterricht

Die oben beschriebenen Unterrichtsbeispiele sollten zeigen, wie einzelne Aufgabenstellungen mit Hilfe unterschiedlicher Konzepte aus den Bezugswissenschaften der Didaktik optimiert werden können, mit dem Ziel, das Erlernen von Fremdsprachen effizienter zu machen. Dabei wurde von ganz konkreten prototypischen Lernsituationen und -problemen ausgegangen. Bei der Implementierung der Aufgabenstellungen muss die individuelle Situation der einzelnen Lernenden im Mittelpunkt stehen. Die Aufgabenstellungen müssen an diese Situation angepasst werden, damit ihr volles Potenzial ausgeschöpft werden kann.

In allen drei Unterrichtssituationen wird, dem Konzept eines sozialkonstruktivistischen Unterrichts folgend, davon ausgegangen, dass Lernen ein individueller, subjektiver Prozess ist, der sich in einem sozialen Rahmen in der Auseinandersetzung mit einer Aufgabenstellung, der Lernumgebung, der Gruppe und der Lehrperson manifestiert.

Theoretische Grundlagen und Unterstützung für den in den oben angeführten Beispielen skizzierten Ansatz findet man auch in den Konzepten eines sogenannten „humanistischen“ Fremdsprachenunterrichts. Humanistische Ansätze betonen die Bedeutung der „inneren Welt“ des Lerners und definieren die Gedanken, Gefühle und Emotionen des Individuums als zentrale Elemente, die bei einer umfassenden Analyse des Lernprozesses unbedingt berücksichtigt werden müssen. Wichtige Beiträge stammen von Erik Erikson (Erikson 1998, 1999), Carl Rogers (Rogers 1988) oder Earl Stevick. Nach Stevick gilt es vor allem, der Entfremdung des Lerners entgegenzuwirken, der Entfremdung gegenüber dem Unterrichtsmaterial, der Klasse, dem Lehrer und schließlich sich selbst. Williams und Burden fassen die Prinzipien eines humanistischen Ansatzes in den fol-

Nach Stevick gilt es vor allem, der Entfremdung des Lerners entgegenzuwirken, der Entfremdung gegenüber dem Unterrichtsmaterial, der Klasse, dem Lehrer und schließlich sich selbst.

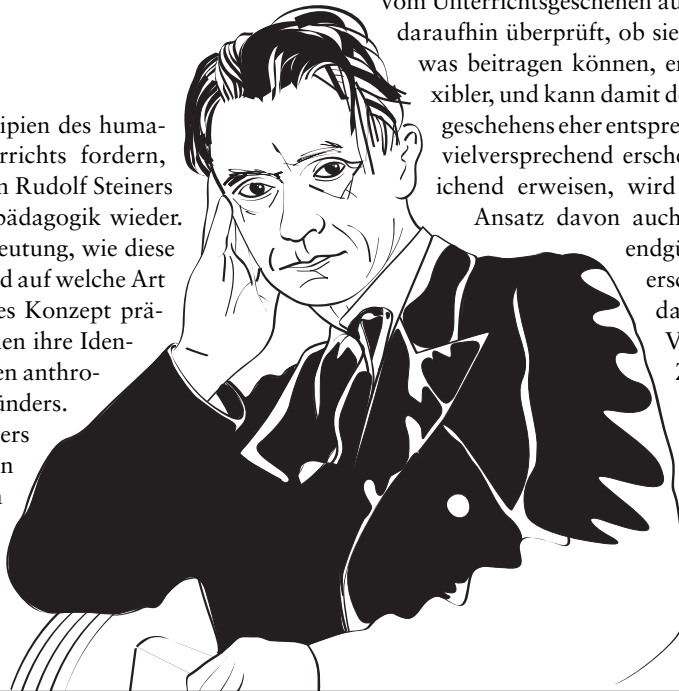
genden Punkten zusammen, die sie als Imperative für die Lehrer formulieren:

- schaffe ein Gefühl des Dazugehörens (create a sense of belonging)
- mache den Inhalt für deine Lerner relevant (make the subject relevant to the learner)
- beziehe die ganze Persönlichkeit des Lerners ein (involve the whole person)
- ermutige die Lerner, sich selbst kennenzulernen (encourage a knowledge of self)
- entwickle eigene Identität (develop personal identity)
- ermutige Selbstbewusstsein (encourage self-esteem)
- beziehe Gefühle und Emotionen in den Unterricht ein (involve the feelings and emotions)
- minimiere Kritik (minimise criticism)
- fördere Kreativität (encourage creativity)
- entwickle Verständnis für Lernprozesse (develop a knowledge of the process of learning)
- fördere selbstbestimmtes Lernen (encourage self-initiation)

- gib die Möglichkeit zu wählen (allow for choice)
 - ermutige zur Selbstevaluation (encourage self-evaluation)
- (Williams/Burden 1997: 38)

Resumee

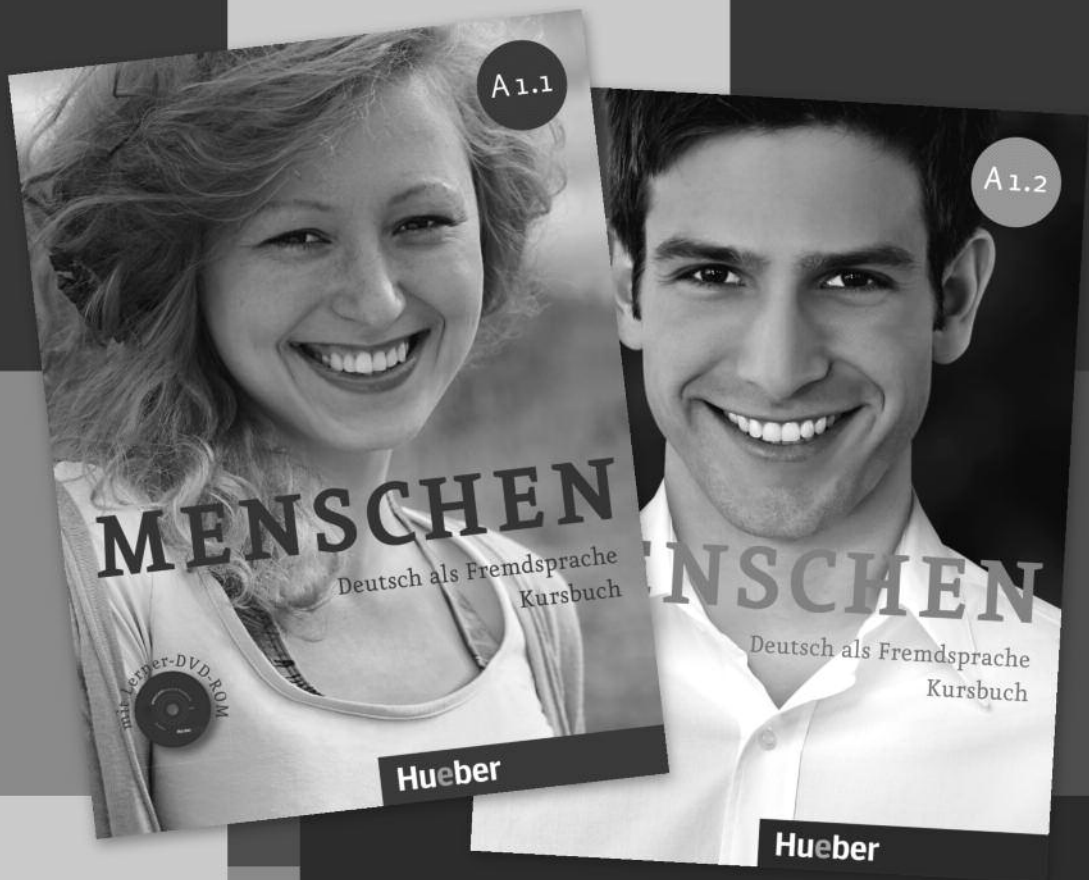
Einiges von dem, was die Prinzipien des humanistischen Fremdsprachenunterrichts fordern, findet man auch in den Schriften Rudolf Steiners und in der Praxis der Waldorfpädagogik wieder. Es ist allerdings nicht ohne Bedeutung, wie diese Prinzipien begründet werden und auf welche Art und Weise sie ein pädagogisches Konzept prägen. Die Waldorfschulen beziehen ihre Identität und ihre Grundlagen aus den anthroposophischen Schriften ihres Gründers. Die Art und Weise, wie Steiners Schriften rezipiert werden und in der Praxis der Waldorfschulen wirken, gewährleistet die Unverwechselbarkeit der Insti-



tution, setzt einer Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes aber auch Grenzen. Ein didaktisch-methodischer Ansatz, der vom Unterrichtsgeschehen ausgehend theoretische Konzepte daraufhin überprüft, ob sie zur Lösung eines Problems etwas beitragen können, erscheint im Vergleich dazu flexibler, und kann damit der Komplexität des Unterrichtsgeschehens eher entsprechen. Wenn Konzepte, die heute vielversprechend erscheinen, sich morgen als unzureichend erweisen, wird sich ein aufgabenorientierter Ansatz davon auch verabschieden. Wichtiger als endgültige pädagogische Wahrheiten erscheinen die redliche Suche und das redliche Bemühen darum, Vorstellungen über den Sinn und Zweck des Unterrichts immer wieder kritisch zu hinterfragen und den Unterricht selbst mit Hilfe geeigneter Verfahren zu optimieren. Es ist die Frage, ob sich auch dieser Ansatz als Marke durchsetzen kann.

Bibliographie:

- Altrichter, H., Feindt, A. (2004), „Handlungs- und Praxisforschung“, in Helsper W., Böhme, J. (eds.) *Handbuch der Schulforschung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 417-435.
- Arnold, J., Puchta, H., Rinvoluceri, M. (2007), *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*, Helbling, Esslingen.
- Bach, G., Timm, J. (ed) (2009), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 4. Auflage, Tübingen, Francke.
- Badewien, J. (2006), „Faszination Akasha Chronik. Eine kritische Einführung in die Welt der Anthroposophie“, Vortragsmanuskript für die Tagung: Anthroposophie - kritische Reflexionen, In: *Berliner Dialog*, Nr 29 Jahrgang 11, Berlin. 4-8 Humboldt Universität, Berlin.
- Barz, H. (2007), *Absolventen von Waldorfschulen: eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, VS Verlag, Wiesbaden.
- Bausch, K. u.a. (ed) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Francke: Tübingen.
- Böckmann, K. (2011), „Forschendes Lehren als Instrument der Qualitätsentwicklung – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können“, In: Hans Barkowski u.a. (ed) *Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2011, 79-92.
- Butzkamm, W. (1993, 2nd), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Francke, Tübingen.
- Butzkamm, W. (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010), *Fremdsprachendidaktik*, Francke, Tübingen.
- Egan, K. (2005), *An Imaginative Approach to Teaching*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Erikson, E. (1999), *Kindheit und Gesellschaft*, 13. Auflage, Klett Cotta, Stuttgart.
- Erikson, E. (1998), *Jugend und Krise*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Finocchiaro, M., Brumfit, C. (1983), *The functional-notional approach*, OUP, Oxford.
- Funk, H. (2002) „Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung“, In: Barkowski Hans/Renate Faistauer (ed) ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*, Schneider Verlag Hohengehren, 203-217
- Gardner, H. (2002), *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*, Klett-Cotta, Stuttgart..
- Hunfeld, H., Neuner, G., (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, Kassel.
- Krauß, D. (2006, 2007), *Wie gut sind Waldorfschulen?*, Dokumentation des SWR, ausgestrahlt am 6. November 2006 und am 12. Februar 2007.
- Krenn, W. (2006). „Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (eds.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006*, Studienverlag, Innsbruck/Wien/Bozen, 13-28.
- Krenn, W., Puchta, H. (2008), *Ideen*, Band 1, Hueber, Ismaning.
- Lewis, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, LTP, Hove.
- Lauffer, B. (1997), „The lexical plight in second language reading“, in: Coady, J., Huckin, T. (ed), *Second Language Vocabulary Acquisition*, CUP, Cambridge, 20-34.
- Lindenberg, C. (1992), *Rudolf Steiner*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Difturt, M. (ed) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen.
- Portmann-Tselikas, P. (1997), „Deutsch als Fremdsprache - Was tun wir, wenn wir Didaktik machen?“ In: Gerhard Helbig (ed) *Germanistische Linguistik*, S.217.
- Puchta, H., Krenn, W., Rinvoluceri, M. (2008), *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*, Hueber, Ismaning.
- Rinvoluceri, M. (1999), „The humanistic exercise“ in Arnold, J. (ed), *Affect in Language Learning*, CUP, Cambridge.
- Roche, J. (2008), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Francke, Tübingen.
- Rogers, C. (1988), *Lernen in Freiheit*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Scherfer, P. (1997), „Plädoyer für den wissenschaftlich gebildeten Französischlehrer“, in: Bausch u.a. (ed), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr, Tübingen, 156-162.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Spitzer, M. (2006), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum, Heidelberg.
- Steiner, R. (1983), *Freie Schule und Dreigliederung*, Rudolf Steiner Verlag Dornach.
- Steiner, R. (2009), *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*, Taschenbuchausgabe, Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, R., (1956 -) *Gesamtausgabe*, 354 Bände, Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Stevick, E. (1996, 2nd), *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching*, Heinle & Heinle Publishers, New York u.a.
- Thonhauser, I. (2010), „Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?“ In: *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, Nr. 3/2010, Comano.
- Tudge, J. (1990), „The zone of proximal development and peer collaboration: Implications for Classroom practice“, In: Moll, L. (ed), *Vygotsky and Education*, CUP, Cambridge, 155-174.
- Williams, M., Burden, R. (1997), *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, CUP, Cambridge.
- Yalden, J. (1983), *The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation*, Pergamon Press, Oxford u.a.
- Zander, H. (2007), *Anthroposophie in Deutschland: theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*, Band 2, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.



MENSCHEN bewegen.

- Für Lernende in der Grundstufe ab 16 Jahren
- Für die Niveaustufen A1 bis B1
- Wahlweise erhältlich als Ausgabe in drei oder sechs Bänden
- Kursbuch mit eingelegter Lerner-DVD-ROM
- Separates Arbeitsbuch mit eingelegter Audio-CD
- Breites Angebot an Zusatzmaterialien für Kursleiter/innen und Lernende wie z.B. Lehrer-DVD mit Filmen zum Hör-Sehverstehen

Das neue Grundstufenlehrwerk
für Deutsch als Fremdsprache ist da!

Probelektionen und
Filmsequenzen unter
www.hueber.de/menschen



Hueber