

AFFEKT - AUTHENTIZITÄT -
KONSTRUKTIVISMUS - PISA-
STUDIE - SPRACHLERNEN
S P R A C H E R W E R B
8 FRAGEN AN PROF. DR. DIETER WOLFF

Sollten Sie Interesse an einem -oder an mehreren- dieser Themen haben, verdient der folgende Artikel zweifellos Ihre Aufmerksamkeit. Sein Autor dürfte vielen unserer Leserinnen und Lesern als Mitherausgeber der Zeitschrift "Die Neueren Sprachen" (Diesterweg Verlag) bekannt sein, die fast hundert Jahre lang die praxis- und theorieorientierten Diskussionen der deutschsprachigen Fremdsprachenlehrenden mitformte, bis sie Anfang der 90er Jahre dem Rotstift der Verleger zum Opfer fiel.

Prof. Wolffs unermüdliche Forschungstätigkeit belegen zahllose Veröffentlichungen, auf die hier unmöglich näher eingegangen werden kann: wer sich ein genaueres Bild machen möchte, kann dies ja schnell über jede einschlägige Suchmaschine im Internet ... Was für Deutschlehrerinnen und -lehrer jedoch besonders interessant sein dürfte, ist die Tatsache, dass seine Forschungstätigkeit immer eng mit der Lehrpraxis verknüpft war. So darf es nicht verwundern, dass der von ihm geleitete Fachbereich 4 zur Ausbildung von Englischlehrern an der Bergischen Universität Wuppertal gegenwärtig als der Beste Deutschlands gilt.

Der folgende Artikel entstand im Anschluss an eine Fortbildungsveranstaltung in Madrid, zu der das Goethe Institut am 28. und 29. Juni 2002 fast 30 Deutschlehrende eingeladen hatte, die in Spanien am Fernstudienprojekt beteiligt sind. Ziel der Veranstaltung war es, "den derzeitigen Entwicklungsstand der Fremdsprachendidaktik aufzuarbeiten und darzustellen, welche didaktisch-me-

thodischen Konzepte für sie charakteristisch sind. Ein zweites ebenso wichtiges Ziel (war) die Verknüpfung der neuen didaktischen Konzepte mit den Erkenntnissen der Grundlagendisziplinen, wobei hier insbesondere die kognitive Psychologie und das, was man den Konstruktivismus genannt hat, herangezogen wurden" ...(Zitat aus dem Hand-out, das Prof. Wolff für das Seminar verfasst hatte)

Das sich daraus ergebende Seminarprogramm war natürlich äußerst intensiv, aber die Tatsache, dass allen Anwesenden die gemeinsam verbrachten Stunden wie im Fluge vergingen, muss zweifellos den didaktischen Fähigkeiten unseres Referenten zugeschrieben werden. Und es hinterließ, was den Inhalt angeht, nicht nur viele neue Einsichten und Ideen, sondern motivierte uns auch immer mehr dazu, eigene Fragen zu formulieren. Da viele dieser Fragen den Rahmen des Seminars sprengten, war es für unseren Referenten völlig unmöglich sie alle persönlich zu beantworten.

Ich frage mich noch heute, wie wir so unverschämt sein konnten, an unseren Referenten mit der ungewöhnlichen Bitte heranzutreten, uns diese offen gebliebenen Fragen schriftlich zu beantworten. Zweifellos war es die von Prof. Wolff geschaffene Seminaratmosphäre, seine fachliche Qualifikation und sein menschliches Auftreten, die uns dazu ermutigten. Für die stimulierenden Stunden möchte ich ihm im Namen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer nochmals herzlich danken.

ANTON HAIDL D. Cádiz

Ich erlaube mir, die gestellten Fragen in fünf Themenkomplexe einzuteilen: einen bildungspolitischen (Stichwort PISA), einen spracherwerbspsychologischen (Stichwort Zweitspracherwerbstheorien), einen lerntheoretischen (Stichwort Kognition und Affekt), einen didaktischen (Stichwort Authentizität), und einen auf Lehrerbildung bezogenen Themenkomplex. Ich werde auf die Themenkomplexe in dieser Reihenfolge eingehen.

1. BILDUNGSPOLITISCHER THEMENKOMPLEX (STICHWORT PISA)

Die folgenden Fragen wurden gestellt:

- "Wie beurteilen Sie die Bildungsdiskussionen im Hinblick auf die PISA Studie?"
- "Sind die deutschen Schüler/Lehrer wirklich so schlecht?"
- "Welche Lösungen schlagen Sie vor?"
- "Wie beurteilen Sie die Positionen der deutschen Parteien?"

Antwort: Die PISA-Studie hat - glücklicherweise, so muss man wohl sagen - die deutsche Öffentlichkeit aufgerüttelt. Es wird zwar von Bildungsexperten schon seit langem darauf hingewiesen, dass das deutsche Bildungswesen den Ansprüchen, die die Gesellschaft heute an Bildung und Ausbildung stellt, nicht mehr gerecht wird. Diese Warnungen aber wurden bisher immer in den Wind geschlagen. Erst jetzt, nachdem eine internationale Studie nachgewiesen hat, dass deutsche Schüler hinsichtlich ihrer Grundqualifikationen (Lesen und Rechnen) ziemlich am Ende der Skala stehen, wird wirklich ernsthaft und mit einer vielleicht berechtigten Hoffnung auf Veränderungen diskutiert. Ob die PISA-Studie tatsächlich Qualifikationen und Leistungen objektiv misst, sei einmal dahingestellt; die Objektivität solcher Tests kann und wird immer in Zweifel gezogen werden. Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler in allen Ländern unter den gleichen Bedingungen an den Tests teilnahmen, so dass den gewonnenen Ergebnissen Validität im Hinblick auf die erkannten Unterschiede nicht abgesprochen werden kann.

DIETER WOLFF
BERGISCHE UNIVERSITÄT
GH WUPPERTAL

Obwohl sich auch die Politiker sehr intensiv an den Diskussionen beteiligen, sollte man ihren Lösungsvorschlägen eher mit Vorsicht begegnen. Sie sind sowohl auf der rechten als auch auf der linken Seite von ideologischen Vorurteilen geprägt - man denke nur an die Gesamtschuldiskussion oder an die recht abenteuerlichen Vorstellungen über Begabung und Qualitätsstandards. Gerade in Wahlkampfzeiten darf man die bildungspolitischen Vorstellungen der Politiker nicht auf die Goldwaage legen; man muss sich als Macher profilieren, so meinen diese zumindest, um einen Wahlkampf zu gewinnen. In Wirklichkeit würde es ausreichen, wenn man von Politikerseite das Bildungssystem mit genügend Geld ausstatten und es den Bildungsexperten überlassen würde, es neu zu ordnen und zu gestalten.

Welche Veränderungen sollten an diesem System vorgenommen werden, welche Lösungen sollte man ins Auge fassen? Vieles von dem, was ich vorschlagen werde, ist nicht neu, kann aber nicht oft genug wiederholt werden. Es sind vor allem strukturelle Veränderungen, die ich anmahne, sie beziehen sich auf alle Strukturen des gegenwärtigen Bildungswesens ausgehend von der obersten, seiner föderalistischen Struktur. Obwohl ich grundsätzlich ein Befürworter des föderalen Systems bin, glaube ich, dass es als strukturelles Grundmerkmal unseres Bildungssystems fehl am Platz ist. So hat sich die Kultusministerkonferenz

(KMK) in den letzten dreißig Jahren nur als Hemmschuh und Bewahrer überholter Traditionen erwiesen, nie jedoch innovative Kompetenz gezeigt. Das Bildungssystem muss ungeachtet der föderalen Struktur stärker zentralisiert werden, die KMK, wenn sie denn bestehen bleiben soll, muss mehr Entscheidungskompetenz erhalten. Es kann nicht angehen, dass Bildung zwischen den ideologischen Mühlsteinen zermahlen wird und notwendige Innovationen aufgrund ständig wechselnder Mehrheiten in diesem politischen Gremium blockiert werden. Ein gutes Beispiel dafür ist die Ganztagschule, die in den meisten Ländern



MAGAZIN

Europas unabhängig von irgendeiner politischen Couleur Wirklichkeit ist und von niemandem mehr hinterfragt wird. Die Ganztagschule (nicht die Gesamtschule!) hat sich als die Schulform erwiesen, die gesellschaftspolitische Probleme besser zu lösen vermag als andere Schulformen (zu nennen sind hier insbesondere das Problem der Berufstätigkeit der Frau und die Kindererziehung, die in der Halbtagsschule keiner überzeugenden Lösung zugeführt werden konnten). Der Umbau unserer Schulen zu Ganztagschulen vollzieht sich derzeit schon "heimlich", obwohl die Politiker immer noch ideologische Haarspaltereien betreiben, um sie zu verhindern oder zu officialisieren. Aus der PISA-Studie lässt sich auch herauslesen, dass die Länder, in welchen die Ganztagschule existiert, in keinem Fall schlechter abschneiden als die Länder, in welchen es solche Schulen nicht gibt. Die dritte strukturelle Veränderung, die ich anmahne, bezieht sich auf die Lehrer und zwar sowohl auf die Lehrerbildung als auch auf die Kooperation der Lehrer an den Schulen. Die Lehrerbildung, vor allem für den Beruf des Gymnasiallehrers, kann derzeit nicht als berufsbezogen bezeichnet werden. So werden z.B. die zukünftigen Fremdsprachenlehrer und Lehrerinnen zu Literaturwissenschaftlern und Linguisten ausgebildet, nicht aber auf ihren Beruf

zen. Die Kooperation zwischen den Lehrern an einer Schule muss endlich soweit institutionalisiert werden, dass sich kein Lehrer mehr der Verpflichtung entziehen kann, gemeinsam mit den Kollegen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten, ihre Stärken und Schwächen zu analysieren und ihnen Hilfestellung beim Lernen zu gewährleisten. Schließlich - und jetzt sind wir auf der untersten Stufe des Bildungssystems, dem Mikrokosmos Klassenzimmer, angelangt - muss dafür Sorge getragen werden, dass das Lernen an unseren Schulen nicht darauf beschränkt bleibt, sich auf vom Ministerium vorgeschriebene Klassenarbeiten vorzubereiten, sondern dass die Schüler sich mit den Lerninhalten um ihrer selbst willen auseinandersetzen und sie lernen, weil sie für sie interessant sind.

Die Palette möglicher Lösungsvorschläge ist natürlich weitaus größer; ich habe mich hier auf einige strukturelle Veränderungsvorschläge beschränkt, weil ich glaube, dass sie sehr schnell eingeleitet werden müssen, um bald greifen zu können.

2. SPRACHERWERBSPSYCHOLOGISCHER THEMENKOMPLEX (STICHWORT ZWEITSPRACHENERWERBSTHEORIEN)

Die folgenden Fragen wurden gestellt:

- "Halten Sie die strikte Trennung zwischen Sprachlehr- und Lerntheorie auf der einen und Zweitspracherwerbstheorie für gerechtfertigt?"
- "Welche Sprachlerntheorien werden den gesellschaftlichen Gegebenheiten / Veränderungen am ehesten gerecht? Welche Theorie stellt die interessantesten Fragen?"

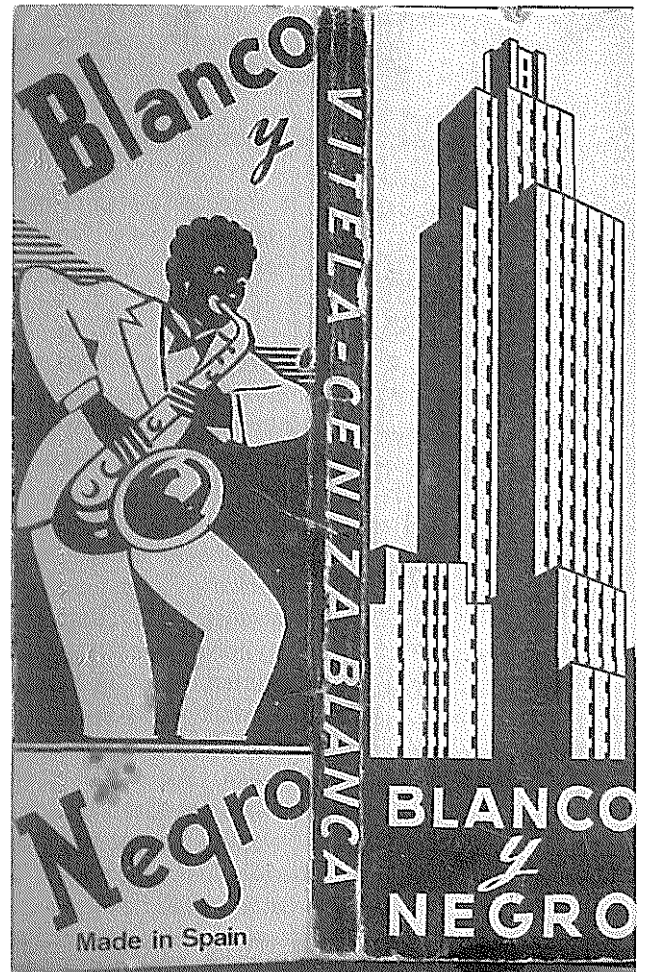
Antwort: Die erste Frage lässt sich sehr leicht mit einem Nein beantworten. Ich will aber auch begründen, warum ich die Trennung zwischen Sprachlehr- und Lerntheorie, wie sie in der Sprachlehr- und Lernforschung entwickelt wurde, und der Zweitspracherwerbstheorie für nicht sehr sinnvoll halte. Zunächst einmal gibt es eine historische Erklärung dafür, warum man in den achtziger Jahren eine solche Trennung vorgenommen hat. Die Sprachlehr- und Lernforschung entwickelte sich zu dieser Zeit vor allem im deutschsprachigen Raum,

vorbereitet. Die Fremdsprachenlehrerbildung muss strukturell so verändert werden, dass in ihrem Mittelpunkt die Herausbildung des Wissens und Könnens für den Lehrberuf steht und nicht das Studium zwar affiner aber nicht zentraler Fächer. Erste Schritte werden derzeit in einigen Bundesländern eingeleitet; es ist zu wünschen, dass sich die Fachdidaktiker endlich einmal gegenüber ihren "fachwissenschaftlichen" Kollegen durchset-



weil man in der Fremdsprachendidaktik mehrheitlich der Auffassung war, institutionalisierte, d.h. schulische fremdsprachliche Lernprozesse würden von der Zweitspracherwerbsforschung, die damals bereits etabliert war, nicht in ausreichendem Maße erforscht. Die Sprachlehrforschung ging von der Prämisse aus, dass schulisches Fremdsprachenlernen sich prinzipiell vom natürlichen Fremdsprachenlernen unterscheidet und dass die darauf fokussierte Forschung auch auf Fragestellungen rekurrieren müsse, die im Hinblick auf das natürliche Fremdsprachenlernen ausgeklammert wurden. Es ist klar, dass diese Auffassung nicht aufrecht zu erhalten war. Zunächst einmal hat auch die Zweitspracherwerbsforschung von Anfang an schulische Sprachlern- und Spracherwerbsprozesse untersucht und dabei ein Arsenal von Methoden entwickelt und benutzt, mit Hilfe dessen man durchaus in der Lage war, sowohl natürliche als auch schulische Erwerbsprozesse zu untersuchen. Zum anderen muss man davon ausgehen, dass Sprachlern- und Erwerbsprozesse im Hinblick auf das lernende Individuum durchaus identisch sind, dass sie aber im Hinblick auf die Lernumgebung zu modifizieren sind. Auch beim sogenannten natürlichen Fremdspracherwerb konnte festgestellt werden, dass bestimmte Lernumgebungen zu einem bestimmten Lernverhalten führen. Lernprozesse verlaufen anders, wenn ein Kind seine zweite Sprache im frühen Alter in einem familiären Kontext lernt, wo es mit ihr in beständigem Kontakt steht. Ein Erwachsener, der mit der fremden Sprache als Migrant in Berührung kommt, wird sie wieder auf eine andere Weise lernen. Die schulische Lernumgebung ist eine Lernumgebung wie jede andere auch, die sich durch spezifische Merkmale auszeichnet; aufgrund dieser Spezifika entwickelt der Lerner besondere Lernverfahren, die ihm helfen, die fremde Sprache zu lernen. Daraus aber schließen zu wollen, es müsse eine eigenständige Sprachlerntheorie für das schulische Fremdsprachenlernen geben, halte ich für verfehlt. Damit habe ich aber nicht gesagt, dass man das schulische Fremdsprachenlernen nicht besonders unter die Lupe nehmen und seine Spezifika (u.a. auch das Vermitteln der Sprache, was ja im natürlichen Erwerb nur selten vorkommt) untersuchen sollte. Man sollte sich dabei aber davor hüten, grundsätzlich von einer anderen Sprachlerntheorie auszugehen.

Die zweite Frage ist weitaus schwieriger zu beantworten. Wenn man den Begriff Sprachlerntheorie etwas allgemeiner fasst und nicht nur auf das Lernen weiterer Sprachen beschränkt, dann wird man ganz allgemein einer Sprachlerntheorie den Vorzug geben, die Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozess eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext zu beschreiben und zu erklären vermag: eine Theorie also, die sowohl auf *nature* als auch auf *nurture* abzuheben in der Lage ist. Die nativistische Theorie Chomskys und der Generativisten scheidet hier genauso aus wie die behavioristische Theorie. Meiner Meinung nach ist das Potential der interaktionistischen Theorien noch nicht voll ausgereizt. Stärker auf psychologischen Forschungen (Vygotsky, Piaget, kognitive Psychologen) aufbauend könnten sie die Verbindung zwischen *nurture*, die sie ja in den Mittelpunkt ihrer Erklärung aller Formen des Spracherwerbs stellen, und *nature*, die z.B. bei Piaget in hohem Maße kognitivistisch und bei Vygotsky in stärkerem Maße sozial-konstruktivistisch und damit näher beim Menschen als einem sozialen und kommunizierenden Wesen steht, herstellen. Denn derzeit suchen die Interaktionisten noch nach einer schlüssigen Erklärung dafür, wie aus der Interaktion mit anderen die individuelle Sprachkompetenz des Einzelnen entsteht. Ich denke, dass ich damit auch den zweiten Teil dieser Frage, welche Theorie die interessantesten Fragen stellt, beantwortet habe.



MAGAZIN

3 LERNTHEORETISCHER THEMENKOMPLEX (KOGNITION UND AFFEKT)

Die folgenden Frage wurde gestellt:

- *„Inwiefern berücksichtigt der Konstruktivismus - und auch Sie in Ihrem Modell - die affektiven Faktoren beim Erwerb einer Fremdsprache?“*

Antwort: Modelle werden mit der Absicht verfasst, komplexe Zusammenhänge und Prozesse der beobachtbaren, aber auch der nicht beobachtbaren Wirklichkeit so darzustellen, dass sie verständlicher werden. So ist eine Landkarte ein Modell der Wirklichkeit, das Auskunft über bestimmte Erscheinungen dieser Wirklichkeit gibt: eine Straßenkarte gibt uns Auskunft über das Verkehrsnetz, eine geographische Karte über die Topographie eines Landes. Es ist typisch für Landkarten, dass sie, um einen bestimmten Sachverhalt deutlicher zu machen, auf andere Sachverhalte verzichten oder sie nur sehr ungenau darstellen. Außerdem können Landkarten als Modelle so ausgerichtet sein, dass sie bestimmte Sachverhalte sehr genau, aber auch weniger genau (überblicksartig) darstellen. Die unterschiedlichen Maßstäbe für Karten variieren also die modellhafte Darstellung der komplexen Wirklichkeit ebenfalls.

Es ist klar, dass auch wissenschaftliche Modelle anstreben, Aspekte und Prozesse der Wirklichkeit verständlich darzustellen. Deshalb greifen auch sie auf den Trick zurück, den wir gerade bei den Landkarten erkennen konnten; sie verzichten auf bestimmte Aspekte, um andere genauer darstellen zu können. Sie tun dies aber immer mit der Absicht, Teilmodelle, die nur bestimmte Bereiche modellieren, zu komplexeren Modellen zusammensetzen zu können. Man könnte auch sagen, sie zerlegen die zu erforschende Wirklichkeit in bestimmte Bereiche, die sie dann detailliert oder weniger detailliert im Hinblick auf ihr Erkenntnisinteresse untersuchen. Die Teilmodelle werden dann zu einem Gesamtmodell zusammengestellt.

Es ist zweifellos so, dass in konstruktivistischen Modellen, die das menschliche Erkennen, Denken und Lernen zu verstehen versuchen, bisher kognitive Aspekte im Vordergrund gestanden haben. Meines

Wissens haben alle Modelle den affektiven Aspekt bisher ausgeklammert. Die kognitive Psychologie, die ein besonders wichtiges konstruktivistisches Modell entwickelt hat, weist sich ja schon durch ihre Namensgebung als Disziplin aus, die sich vorwiegend mit kognitiven Aspekten des Menschseins beschäftigt. Kein kognitiv orientiertes erkenntnistheoretisches Modell hat für sich aber bisher den Anspruch erhoben, menschliches Erkennen, Denken und Lernen ohne Rückgriff auf die affektive Komponente erklären zu können. Die bisher zu beobachtende Beschränkung auf die Kognition hängt vor allem damit zusammen, dass ausgehend vom gegenwärtigen Stand unserer Erkenntnisse die Komplexität menschlichen Erkennens zu groß ist, als dass sie in ihrer Gesamtheit (d.h. einschließlich der affektiven Komponente) modelliert werden könnte.

Die Frage stellt sich natürlich, ob ein Modell, das nur die kognitive Komponente berücksichtigt, sich dann nicht relevant verändern muss, wenn die Erkenntnisse zur affektiven Komponente so umfassend geworden sind, dass sie in ein solches Modell integriert werden können. Diese Frage lässt sich im Augenblick noch nicht beantworten. Sicher ist jedoch, dass alle konstruktivistischen Modelle versuchen, der affektiven Komponente mehr Beachtung zu schenken.

Ein Schlüssel zur Beantwortung der Frage, wie die affektive Komponente die kognitive Komponente beim Erkennen und Lernen beeinflusst, könnte im Begriff der Konstruktion selbst liegen. Wie kognitive Spracherwerbstheorien betont haben, ist Sprachenlernen Konstruktion, das schließt Dekonstruktion und Rekonstruktion mit ein. Mit Hilfestellung des Lehrers dekonstruiert der Lerner Sprache, d.h. er zerlegt auf der Basis seines jeweiligen Kenntnisstandes die fremde Sprache in ihre Bestandteile, um sie dann anschließend beim Sprachgebrauch wieder zusammensetzen (rekonstruieren). Diese Prozesse werden durch Aspekte beeinflusst, die außerhalb des Kognitiven liegen, durch die spezifische Motivation, einen solchen komplexen Prozess anzugehen, durch die momentane Befindlichkeit, aber auch durch tie-

ferliegende und länger wirkende affektiv gesteuerte Prozesse (Haltung gegenüber der Sprache, den Menschen, die diese Sprache sprechen). Die Zweitspracherwerbsforschung hat eine Vielzahl von affektiven Komponenten herausgearbeitet, die das Sprachlernen beeinflussen; für kognitiv-konstruktivistische Modelle kommt es darauf an, sie so zu integrieren, dass sie das Verhalten des Lernenden und ihren Einfluss auf die Kognition besser erklären. Denn die Alltagswirklichkeit zeigt es ja beständig: kognitive Prozesse laufen nicht glatt und ungestört ab, sie werden ständig behindert, verlangsamt, beschleunigt. Hierbei spielt die affektive Komponente zweifellos eine wichtige Rolle.

4. DIDAKTISCHER THEMENKOMPLEX (STICHWORT AUTHENTIZITÄT)

Hier wurden folgende Fragen gestellt:

- *„Können fiktionale Texte authentisch sein?“*
- *„Liegt das Problem der Authentizität nicht sehr stark darin begründet, dass Lese- und/oder Hörtexte zu bestimmten Zwecken (z.B. Grammatikvermittlung) umfunktioniert werden?“*

Antwort: Das Thema Authentizität begleitet die Fremdsprachendidaktik schon seit geraumer Zeit. Es wird intensiv diskutiert, seit mit der kommunikativen Didaktik ein Ansatz vorliegt, der als oberstes Lernziel die Kommunikationsfähigkeit des Lernenden in der fremden Sprache gesetzt hat. Der Begriff der Authentizität begegnet uns in der Diskussion in zwei Varianten, einmal als authentische Interaktion, die im Klassenzimmer unbedingt anzustreben ist, und zum anderen als authentische Materialien, die zur Grundlage der Arbeit im Klassenzimmer gemacht werden sollten. Da die authentische Interaktion hier nicht im Mittelpunkt der Fragestellung steht, sei hierzu nur soviel gesagt, dass es in der traditionellen Lernumgebung, die unsere Klassenzimmer derzeit auszeichnet, sehr schwierig ist, authentisch zu interagieren. In einem Klassenzimmer, das stärker den Charakter eines Lern- und

Forschungslabors hat, in welchem die Lernenden gemeinsam in Projekten Fragestellungen der realen Wirklichkeit bearbeiten - so z.B. im bilingualen Sachfachunterricht - sind die Voraussetzungen für authentische Interaktion in viel stärkerem Maße gegeben.

Was die authentischen Materialien anbetrifft, so gehören hierzu selbstverständlich auch die fiktionalen Texte. Fiktionale oder literarische Texte sind eine der beiden Textgattungen, denen man Authentizität zubilligen kann; die andere Gattung sind die Sachtexte, die sich wie die literarischen Texte in eine Reihe von Untergattungen trennen lassen. Die Untergattungen der fiktionalen Texte sind die uns allen bekannten Gattungen wie Roman, Novelle, Kurzgeschichte, Gedicht, Drama etc., die Untergattungen der Sachtexte sind z.B. informative, direktive, expositorische Texte. Im Hinblick auf die Einteilung der Sachtexte haben sich schon viele Fachleute die Köpfe zerbrochen, deshalb kann ich auch keine exhaustive Terminologie vorlegen. Didaktischen Texten, die im Klassenzimmer am häufigsten verwendet werden, kann man keine Authentizität zubilligen, wenn mit dem alleinigen Anspruch konzipiert werden, Sprache zu vermitteln, dies aber nicht direkt kenntlich machen. Dies ist besonders häufig bei sogenannten Lehrwerktexten der Fall. Didaktische Texte hingegen, die ihre didaktische Absicht kenntlich machen, sind authentisch. Für mich ist ein Lehrwerktext, der nach Kriterien der Progression konstruiert wurde, kein authentischer Text, eine Grammatik, die Aussagen über die Struktur einer Sprache macht, ist hingegen ein authentischer Text.

Fiktionale Texte sind authentisch, weil sie nicht reale aber fiktionale Wirklichkeiten entwerfen, Wirklichkeiten, die in sich geschlossen sind und Aussagen über menschliche Probleme und Konflikte machen. Fiktionale Texte sind als authentische Materialien sogar besser geeignet, Sprachlernprozesse zu initiieren, weil sie im Hinblick auf ihre Verarbeitung größere Anforderungen an den Lernenden stellen. Fiktionale Texte arbeiten z.B. in viel stärkerem Maße mit sogenannten Leerstellen, d.h. sie überlassen es dem Leser, Sachverhalte, die nur angedeutet werden, zu erschließen. Dies verbessert das Erschließungsvermögen des Lernenden,



eine der wichtigsten Fähigkeiten beim Sprachenlernen.

Ich kann mich nicht ganz mit dem Gedanken anfreunden, dass Authentizität ausschließlich an den Gebrauch eines Textes im Klassenzimmer gebunden sein sollte. Das würde ja bedeuten, dass jeder Text qua se ein authentischer Text ist, wenn er aber für Sprachlernzwecke gebraucht wird, verliert er seinen authentischen Charakter. Auf der anderen Seite aber ist die Frage nicht unberechtigt, und wenn man sie bejaht, könnte man noch weiter gehen und sagen, dass sobald ein Text zwischen die Deckel eines Lehrwerks gerät, er seinen authentischen Charakter verliert. Wenn man Schüler mit Lehrwerkstexten und ähnlichen Texten, die aber nicht Teile von Lehrwerken sind, umgehen sieht (z.B. Liedertexte von Rock- oder Pop-Sängern) kann man den Eindruck gewinnen, dass Authentizität und Nichtauthentizität etwas mit der Funktion eines Textes zu tun haben. In letzter Konsequenz würde dies aber dazu führen - und dieser Gedanke ist mir durchaus angenehm - dass wir auf herkömmliche Lehrwerke im Klassenzimmer verzichten sollten. Im Kontext lernerautonomer Modelle ist diese Überlegung schon in die Tat umgesetzt worden; hier wird grundsätzlich nicht mit Lehrwerken sondern mit Materialien gearbeitet, die Schüler und Lehrer in den Unterricht einspeisen. Die Frage nach der Authentizität verliert damit ihre Brisanz.

5. AUF LEHRERAUSBILDUNG BEZOGENER THEMENKOMPLEX

Hier wurden die folgenden Fragen gestellt:

- *„Wie würden Sie in der Lehrer/innenaus- und Fortbildung die teilnehmenden Lehrer/innen dazu anregen, sich autonom mit den lerntheoretischen Grundlagen und neuesten empirischen Befunden auseinanderzusetzen?“*

- *„Wie kontaminiert man traditionelle Lehrer/innen? Wo kann man sie am ehesten „kitzeln“?“*

Antwort: Hier werden Fragen gestellt, die zu den wichtigsten in der Lehreraus- und Fortbildung gehören. Ihre Beantwortung hängt von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab, von organisatorischen und Zeitfaktoren, aber auch von Faktoren, die stärker motivationell geprägt sind. Im Kontext der Lehrerausbildung sind Lösungen angedacht worden, die leichter zu verwirklichen sind und deshalb an einzelnen Orten schon probeweise verwirklicht wurden. Das Grundprinzip in der Ausbildung muss sein, dass sie so konzipiert sein muss, wie der zukünftige Lehrer später unterrichten soll. Man kann über Unterricht nicht reden, man muss Unterricht am eigenen Leib spüren, in der Ausbildung als Lernender aber auch als Lehrender. Für die erste Phase der Lehrerausbildung (an der Universität) bedeutet dies, dass diejenigen, die die Lehrerausbildung durchführen, sie didaktisch so gestalten müssen, wie die Lehrer den Unterricht später selbst gestalten sollen. Dies sollte nicht nur für

die didaktische Komponente des Studiums gelten; auch die affinen Disziplinen sollten auf diese Weise erarbeitet werden. Dies bedeutet, dass Hochschulunterricht zumindest in der Lehrerausbildung kein Frontalunterricht sein darf, dass er Gruppenarbeitsphasen einschließen muss, und dass sich auch Seminarveranstaltungen nicht im Lesen eines vorbereiteten Referats erschöpfen dürfen. Der Hochschulunterricht muss Modellcharakter haben, denn wir wissen aus psychologischen Untersuchungen, wie stark die Lehrer, bei welchen man studiert hat, auf das eigene Lehrverhalten einwirken (Perseveranzphänomen). Ein Hochschulunterricht, in welchem der Lerner lernt, selbstständig Sachverhalte zu erarbeiten und didaktisch angemessen darzustellen, ist die beste Vorbereitung auf die eigene Tätigkeit als Lehrer und



führt dazu, dass auch das Interesse, sich später weiter mit Fragestellungen zu beschäftigen, die den eigenen Beruf betreffen, bleibt. Auch die zweite Phase der Lehrerausbildung sollte so gestaltet sein. Gerade durch das gemeinsame Arbeiten an bestimmten Fragestellungen (z.B. gemeinsame Vorbereitung einer Unterrichtsstunde) wird auch sichergestellt, dass sich die Fähigkeit zur Kooperation entwickelt.

Wie schon angedeutet, stellt sich die Situation in der Lehrerfortbildung anders dar. Normalerweise sind die Rahmenbedingungen für Fortbildungsveranstaltungen nur wenig attraktiv. Meist sind nur wenige Tage in einem Schuljahr vorgesehen, häufig muss die Fortbildung ausserhalb der Unterrichtszeit absolviert werden, und schließlich gibt es auch nur selten sogenannte *incentives* für die Teilnahme an einer solchen Veranstaltung. Bevor man inhaltliche Veränderungen diskutieren kann, müssen diese Rahmenbedingungen verändert werden. Andere Länder machen uns vor, was möglich ist. In Israel z.B. erhalten alle Lehrer jeweils nach acht Jahren ein sogenanntes *sabbatical*, d.h. einen sechsmonatigen bezahlten Urlaub, in welchem sie sich nach genauen Vorschriften weiterbilden müssen. In der Schweiz besteht die Möglichkeit, sich durch länger andauernde und während der Ferien stattfindende Lehrerfortbildungsveranstaltungen weiter zu qualifizieren und in eine höhere Gehaltsgruppe zu gelangen. Solche und ähnliche organisatorische Maßnahmen würden es eher möglich machen, die Lehrer zu "kitzeln", an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Fortbildung zur Pflicht zu machen, reicht allein nicht aus.

Die Gestaltung der Fortbildungsveranstaltungen selbst sollte ebenfalls, sofern es die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen erlauben, nach modernen pädagogischen Kriterien erfolgen. Die Fortbildungsveranstaltung sollte Modellcharakter für den eigenen Unterricht haben. Neben der einzuplanenden Gruppenarbeit sollte die Veranstaltung auch angemessen vorbereitet werden; Materialien sollten bereitgestellt werden, bibliographische Angaben zur Verfügung gestellt werden. Die Vorbereitung der Veranstaltung sollte auch die Übernahme von Kurzreferaten zu bestimmten Themen einschließen. Ich denke, dass das derzeit von der Arbeitsgruppe der spanischen Deutschlehrer praktizierte Fortbildungsverfahren modellhaften Charakter auch in anderen Kontexten haben kann.

Aus der großen Zahl von Fortbildungsveranstaltungen, die ich im Verlaufe meiner Tätigkeit durchgeführt habe, weiß ich, dass das Interesse an eher theoretisch orientierten Veranstaltungen wieder größer geworden ist. Das Wissen um den theoretischen Hintergrund eines Lehr- und Lernverfahrens trägt in hohem Maße dazu bei, mehr Sicherheit im Umgang mit der Praxis zu erlangen. Es darf aber nicht das Wissen eines anderen sein, das den Lehrern in der Fortbildung aufoktroiert wird, es muss eigenes Wissen sein, das der Teilnehmer in der Auseinandersetzung mit dem Lehrenden und den anderen Teilnehmern konstruiert.

Vielen Dank für Ihr Interesse an meinen Ausführungen

D.W. 

