

›Deutsch als Fremdsprache‹ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen

Der Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts¹

Der Beirat »Deutsch als Fremdsprache« des Goethe-Instituts hat sich in mehreren Sitzungen mit den Grundlagen der Fremdsprachenvermittlung und der Pädagogischen Verbindungsarbeit befaßt. In einer Zeit, in der nach Öffnung der Grenzen zu Mittel- und Osteuropa Materialien und Methoden verstärkt ›exportiert‹ werden, in der auch der steigende Fremdsprachenbedarf in anderen Weltregionen zu einer neuen Nachfrage nach sog. ›guten Methoden‹ geführt hat, hält der Beirat eine Reflexion der Fremdsprachenlern- und -lehrkonzepte für dringend geboten.

Hinzu kommt, daß der eigenständige Bereich ›Deutsch als Fremdsprache‹ in vielsprachige, sprachenteilige und multikulturelle Kontexte eingebettet ist. Deshalb gilt es, seine vermittlungsmethodischen

Grundlagen stets im Gesamtfeld des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen und den jeweils gegebenen Mehrsprachigkeitsbedingungen zu betrachten.

Vor diesem Hintergrund legen die Mitglieder des Beirats ›Deutsch als Fremdsprache‹ die nachfolgenden Thesen und Empfehlungen vor. Bei der Abfassung hat der Beirat sich von der Überzeugung leiten lassen, daß der Tätigkeit des Goethe-Instituts für die Entwicklung eines vermittlungsmethodischen Bewußtseins im Bereich des Deutschen als Fremdsprache in vielfacher Hinsicht eine herausragende Bedeutung zukommt. Hierbei dürften die folgenden Aspekte zu den wichtigsten zählen:

– Die vom Goethe-Institut selbst durchgeführten Sprachkurse werden – eingebettet in den Rahmen einer auf Kultur-

1 Dem Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts gehören als stimmberechtigte Mitglieder an:

Karl-Richard Bausch, Dagmar Blei, Konrad Ehlich, Anneliese Fearn, Claire Kramsch, Hans-Jürgen Krumm (Vorsitz), Albert Raasch, Hans H. Reich, Günther Schneider, Inge Christine Schwerdtfeger, Dieter Wolff. Die Ausarbeitung der Thesen und Empfehlungen wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Goethe-Instituts unterstützt.

Der folgende Text konzentriert sich auf den eigenständigen Bereich ›Deutsch als Fremdsprache‹. Die besonderen Aspekte des Deutschlernens in deutschsprachiger Umgebung, des Ineinandergreifens von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Sprachenlernen bzw. -erwerben, die unter dem Begriff ›Deutsch als Zweitsprache‹ zusammengefaßt werden, sind also nicht eigens thematisiert. Die Thesen beruhen allerdings auf der Annahme, daß viele der grundlegenden Begriffe und Prinzipien, die im nachfolgenden Text für Deutsch als Fremdsprache angesprochen werden, auch auf den Bereich ›Deutsch als Zweitsprache‹ anwendbar sind. Im übrigen werden die Mobilitäts- und Kommunikationsbedingungen in Gegenwart und Zukunft dafür sorgen, daß auch das »fremdsprachliche« Lernen mehr und mehr Züge eines »zweitsprachlichen« Lernens annimmt.

arbeit ausgelegten Institution – vielfach als ›methodische Modelle‹ betrachtet.

- Durch seine Pädagogische Verbindungsarbeit, seine Tätigkeit und seine Mitwirkung bei der Entwicklung von Richtlinien, Lehrplänen und Lehrwerken sowie durch die vielfältigen Angebote in der Lehrerfort- und -weiterbildung wirkt das Goethe-Institut implizit und explizit auf die Entstehung bzw. Modifizierung von Fremdsprachenlern- und -lehrkonzepten ein.
- Das Goethe-Institut hat nicht nur Erfahrungen in zielgruppenorientierter Spracharbeit für spezifische Bildungsbereiche (wie Schulstufen, Schularten, Einrichtungen der Erwachsenenbildung), sondern verwirklicht in seiner Arbeit modellhaft auch die bereichsübergreifenden didaktischen und methodischen Ansätze, die die Wege zu lebenslangen Sprachenlerncurricula öffnen können.

Hiervon ausgehend mißt der Beirat insbesondere der Sensibilisierung derjenigen Lehrkräfte besondere Bedeutung zu, die für den Bereich ›Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache‹ unter den unterschiedlichsten institutionellen Bedingungen Verantwortung bei der Entwicklung von unterrichtsmethodischen Konzepten und Handreichungen sowie von adressatenspezifischen Curricula tragen. Darüber hinaus wollen diese Thesen aber auch zur Stärkung der Verantwortung im Bereich der Pädagogischen

Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts beitragen und zu einer weiterführenden fachlichen Diskussion im Goethe-Institut und außerhalb einladen.¹

Thesen und Empfehlungen²

1. Deutsch als Fremdsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der Erwerb mehrerer Fremdsprachen in unterschiedlichen Lebensabschnitten, unter verschiedenen Lernbedingungen und zu verschiedenen Zwecken wird in den auf private und berufliche Mobilität ausgelegten Gesellschaften mehr und mehr zum Normalfall. Individuelle Mehrsprachigkeit wird z. B. in der Europäischen Union ausdrücklich gewollt und gefördert.

Eine curriculare und vermittlungsmethodische Förderung des Deutschen als Fremdsprache hat deshalb zunehmend im Kontext individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Multikulturalität zu erfolgen. Hieraus ergeben sich neue Erfordernisse, die Vermittlung von Fremdsprachen und darauf bezogene Lehr- und Lernkonzepte kooperativ mit zu berücksichtigen; dies gilt besonders für die Bereiche ›Bildungsplanung‹ und ›(Schul-)Sprachenpolitik‹.

2. Mehrsprachigkeit im Kontext spezifischer Lernsituationen und -traditionen

Die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen bedarf einer syste-

1 Die Arbeit des Beirats wurde durch eine Analyse der vom Goethe-Institut in der Vergangenheit verfolgten Methodenansätze unterstützt. Diese Dokumentation haben Doris Partheymüller und Margarete Rodi vom Institut für Deutsch als Fremdsprache, Universität München, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erstellt, vgl. jetzt: Partheymüller, D./Rodi, M.: »Grundzüge der methodisch-didaktischen Entwicklungen am Goethe-Institut«, *Zielsprache Deutsch* 26, 3 (1995), 148–155.

2 Der folgende Text ist gegliedert in die Bereiche 1. Mehrsprachigkeitskontexte (1.–3.), 2. Fremdsprachenlernen (4.–6.), 3. Fremdsprachenlehren (7.–19.) und 4. Ausbildungs- und Qualifikationsprofile für Fremdsprachenlehrer (20.–24.); daß es dabei zwischen einzelnen Bereichen bzw. einzelnen Thesen und Empfehlungen zu Überschneidungen und Redundanzen kommt, ist von der Sache her unvermeidlich.

matischen, länderspezifischen wie auch länderübergreifenden Strukturierung. Didaktik und Methodik des Fremdsprachenlernens und -lehrens werden damit zugleich allgemeiner und spezifischer; das heißt:

Einerseits haben sie einer Vielzahl von »gewachsenen« Sprachlern- und -lehrsituationen Rechnung zu tragen, und andererseits müssen sie spezifisch vor Ort gegebene Lerntraditionen mit Respekt aufnehmen und mit neueren, bereits bewährten Fremdsprachenvermittlungsmethoden verknüpfen und dann weiterführen.

3. Nutzung vorhandener Lern- und Kommunikationserfahrungen

An die Stelle der Suche nach der *einen* ›guten Methode‹ tritt die Entwicklung von Fremdsprachenlern- und -lehrkonzepten, die vorhandene Lehr- und Lerntraditionen, individuelle Lern-/Erwerbsstrategien und kulturspezifisch geprägte Wissensbestände ebenso wie bereits erworbene Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit in anderen Sprachen nutzen und zielbezogen sowie lernunterstützend weiterentwickeln.

Hierher gehören auch die Erfahrungen mit Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Lernende aus ihrer Lebenssituation (zwei- bzw. mehrsprachige Familiensituation, Migrationserfahrungen, mehrsprachige und multikulturelle Umwelt) als Sprachenprofil in den Fremdsprachenunterricht mitbringen.

4. Die Schlüsselfunktion der zweiten Fremdsprache

Für die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen kommt dem Lernen und Lehren der zweiten *Fremdsprache* eine zentrale Bedeutung zu; das durch zunehmende Selbsterfahrung gestützte Bewußtsein, über *mehrere Fremdsprachen* verfügen zu können – wenn-

gleich in unterschiedlicher Ausformung und Intensität –, setzt zu diesem Zeitpunkt ein. Hinzu kommt, daß die Lernenden ihre eigenen altersspezifischen Fremdsprachenlernprozesse immer selbständiger gestalten und somit eine immer größere *Lerna*utonomie entwickeln und dabei u. a. immer stärker Erwartungen, Haltungen und Wünsche an den Fremdsprachenunterricht herantragen.

Die in diesen Lernprozessen implizierten *Spezifika* sind den Lehrenden bisher nur selten bewußt. Deshalb stellt die Erarbeitung von *spezifischen* fremdsprachenvermittlungsmethodischen Komponenten für das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache ein vorrangiges Forschungs- und Entwicklungsdesiderat dar.

Ein Fremdsprachenunterricht, der konsequent das Ziel der Mehrsprachigkeit verfolgt, trägt dazu bei, die Lernenden zu autonomen Sprachlernern werden zu lassen, die bewußt die für sie geeigneten Lernmöglichkeiten auswählen und vorhandene Ressourcen nutzen können.

Ein systematisch auf Mehrsprachigkeit hin ausgelegter Fremdsprachenunterricht erfordert eine wohlbegründete Lernziendifferenzierung, die u. a. auch die Entwicklung von modalitätenspezifischen Fähigkeiten berücksichtigt (z. B. unter Bezug auf neue Modalitätenkonstellationen wie ›Mitschreiben‹, ›Protokollieren‹; oder mit Blick auf das Ziel der Vermittlung von Lesekompetenz, die fachsprachliche Texte erschließt, und auf kognitiv ausgelegte Lesestrategie-Trainingskurse; oder eine generelle Schwerpunktsetzung bei rezeptiven Modalitäten).

Genutzt bzw. eingeführt werden könnte in diesem Zusammenhang u. a. auch das vom Europarat entworfene Konzept eines individuellen ›Sprachenportfolios‹, in dem die Lernenden die in ihrer

Schullaufbahn absolvierten Fremdsprachenkurse und ihre dabei erworbenen Fähigkeiten kontinuierlich zertifizieren lassen können.

5. Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Sensibilität

Unabhängig von sprachlichen Verwendungsbereichen und konkreten Fremdsprachenvermittlungskonzepten wird ›Kommunikationsfähigkeit‹ als übergreifendes, insbesondere auch interkulturell zu interpretierendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden.

Mit einer solchen Ausrichtung ist nicht vereinbar, wenn Sprache im systemlinguistischen Sinne auf die Bereiche ›Lautung/Schreibung‹, ›Morphologie‹, ›Syntax‹ und ›Lexik‹ reduziert wird. Grammatik, die um der Grammatik willen betrieben wird, ist wenig dienlich. ›Pragmatik‹, einschließlich der nonverbalen und paralinguistischen Aspekte in ihrer jeweiligen Kulturspezifik, sowie ›Interkulturalität‹ sind übergeordnete und notwendige Dimensionen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, weil er systematisch das Ziel verfolgt, bei seinen Lernenden einerseits Sprechhandlungssicherheit und andererseits interkulturelle Sensibilität auszubilden, so daß hierdurch erfolgreiche Kommunikation möglich wird.

6. Interkulturalität

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, daß Fremdsprachenunterricht Klischeebil-

dungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann.

Das bewußte In-Beziehung-Setzen zu Situationen der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität kann auch dabei helfen, das bloße Kontrastieren bzw. die ausschließliche Betonung des Unterschiedlichen zu überwinden. Eine solche Konzeption eröffnet zugleich Möglichkeiten, durch die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen die eigene Sprache und Kultur in ihrer Spezifik bewußter wahrzunehmen. »Kultur« wird dabei nicht eingeeengt auf nationale Charakteristiken, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gruppen verstanden, die sich von anderen jeweils charakteristisch unterscheiden.

7. Fremdsprachen- und Kulturvermittlung

Fremdsprachenvermittlung ist Kulturarbeit. Dies gilt in besonderer Weise für die gesamte Arbeit des Goethe-Instituts, die sich in ihrer Außenwirkung grundsätzlich als Einheit von Sprach- und Kulturarbeit darstellt. Hieraus folgt, daß die beiden Schwerpunktbereiche – des gemeinsamen Auftrags wegen – stärker und vor allem systematischer koordiniert und – wo immer möglich – integriert werden müssen, als dies häufig in der Vergangenheit der Fall war.¹

8. Frühbeginn

Im Kontext zunehmender individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ist es sinnvoll, den möglichst frühen Erwerb fremder Sprachen systematisch zu fördern. Der Integration fremdsprachlicher Stundenkontingente in die

1 Vgl. auch Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 34–35.

Primarstufe kommt dabei besondere Bedeutung zu. Desgleichen gilt es, die Palette der möglichen Fremdsprachen offen zu halten und nicht auf Englisch zu begrenzen, sondern vielmehr »echte« Mehrsprachigkeit – mit Blick auf unsere mehrsprachigen und sprachenteiligen Gesellschaften – bereits in der Grundschule zu praktizieren: dabei sind Maßnahmen, die auf die spielerische Ausbildung einer altersgemäßen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeitsformen gerichtet sind, besonders in den Blick zu nehmen.

Der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens bedarf – eingebettet in die allgemeinen grundschuldidaktischen Prinzipien – einer systematisch-curricularen, altersorientierten Entwicklung unterrichtsmethodischer Konzepte, Verfahren und Lehrmaterialien sowie insbesondere einer damit verbundenen Definition von adressatenspezifischen Lernzielen. In diesem Kontext wird es notwendig, den Übergang zum lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I angemessen und vor allem transparent zu regeln.

Damit einher geht die Forderung, den Grundschullehrern sowie gleichermaßen den Lehrern der weiterführenden Schulformen Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, die konsequent auf die *Spezifika* des Lernens und Lehrens von frühbeginnenden Fremdsprachen fokussieren.

Der früheinsetzende Umgang mit Fremdsprachen beeinflusst die Einstellung der Schüler bezüglich des Lernens fremder Sprachen sowie des Begegnens mit anderen Sprachen und Kulturen in wegweisender Form. Deshalb gilt es, die gesamten Aktivitäten so anzulegen, daß sich über eine Vielzahl von Lernerfolgen eine fremdsprachenfreundliche Grundhaltung sowie eine interkulturelle Offenheit kontinuierlich ausbilden können.

9. Bilinguales Lernen

Seit rund 25 Jahren haben sich insbesondere im schulischen Kontext, und zwar unabhängig von bzw. in bewußter Abgrenzung zu immersiven Ansätzen des Fremdsprachenlernens, unterschiedliche Formen des bilingualen Lehrens und Lernens entwickelt, die – mit Blick auf unsere mehrsprachigen und sprachenteiligen Gesellschaften – immer größere Bedeutung und Verbreitung gefunden haben; sie werden mittlerweile in fast allen Schulformen des primären und sekundären Bildungsbereichs eingesetzt. Dabei ist deutlich das Bestreben erkennbar, bilinguale Lehr- bzw. Lernformen, insbesondere im Sinne des Content Based Language Learning, künftig als festen Bestandteil im Regelangebot aller Schulformen (einschließlich des berufsbildenden Schulwesens) zu verankern.

Durch die Einführung bilingualen Lehrens und Lernens können nachweislich die Fremdsprachenkenntnisse intensiviert werden. Zugleich wird die Basis für eine funktional, d. h. sach- bzw. fachorientierte Differenzierung von Fremdsprachenkenntnissen geschaffen. Das Spezifikum dieser bilingualen Lehr- und Lernformen liegt also letztendlich in dem Versuch einer Integration von (sach-)fach- und fremdsprachlichem Lernen.

Erste empirische Studien weisen deutlich auf den lernsteigernden Mehrwert des bilingualen Lernens hin. Sie unterbreiten jedoch auch eine Reihe von vor allem unterrichtsmethodisch ausgerichteten Desiderata; hierzu gehört insbesondere die verstärkte Entwicklung von Curricula, Lehrplänen, unterrichtsmethodischen Prinzipien sowie spezifischen Lehrmaterialien, die sich allerdings nicht als »verlängerter Arm« eines genuinen muttersprachlichen (Schul-)Fachunterrichts verstehen dürfen, sondern vielmehr die *Spezifika* des bilingualen Sachfachunterrichts und eines damit koordinierten Fremd-

sprachenunterrichts systematisch in den Blick nehmen müssen; hierzu gehört z. B. auch die Entwicklung von diesbezüglichen Aus- und Fortbildungsangeboten für Fremdsprachen- und/oder Fachlehrer (einschließlich der sog. Europalehrer, die jeweils als Fremdsprachenlehrer im Ausland tätig sind bzw. in Zukunft tätig sein werden); hierzu gehört nicht zuletzt, daß in Zukunft schulische bilinguale Angebote auch für weniger verbreitete und weniger unterrichtete Sprachen verstärkt eingerichtet werden.

Formen des bilingualen Lehrens und Lernens werden seit einiger Zeit zunehmend für das fremdsprachliche Lernen in der Erwachsenenbildung diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, daß das Goethe-Institut sich aufgrund seines Lehr- und Entwicklungsauftrags gezielt und mit Nachdruck auch an dieser zukunftsorientierten Aufgabenstellung beteiligt.

10. Literatur- und Landeskundeunterricht

Fremdsprachenerwerbs- bzw. -lernprozesse werden vielfach besonders gefördert, wenn nicht die Fremdsprache selbst, sondern der Handlungs- und Inhaltsaspekt im Vordergrund steht. Insofern leisten auch Literatur-, Landeskunde- und Fachunterricht, wenn sie in der Fremdsprache ablaufen, einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit. Deshalb müssen hierbei stets Aspekte des Fremdsprachenerwerbs und des Fremdsprachenlernens systematisch mitbedacht und lernfördernd berücksichtigt werden.

11. Fachsprachen

Die Fachkommunikation bildet einen Bereich, für den im Zeichen von Internationalisierung, Globalisierung, grenzüberschreitender Mobilität und informatio-

neller Vernetzung der Fachsprachenbedarf sprunghaft wächst.

Der Fachsprachenunterricht ist von der Fremdsprachenmethodik bestimmt. Einsatz und Auswahl von Methoden sind sensibel vor dem Hintergrund des jeweiligen Faches, seiner Didaktik und Methodik zu handhaben. Der Erfolg des Fachsprachenunterrichts liegt in einem besonderen Maße in der Adressatenspezifität begründet, die sich auf eine möglichst genaue Festlegung sowohl der fachlichen Inhalte als auch des Spezialisierungsniveaus stützt. Ziel des Fachsprachenunterrichts ist die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach bzw. in den ihm eigenen Kommunikationszusammenhängen, die von spezifischen Denk- und Mitteilungsstrukturen geprägt sind. Deshalb sind curriculare Untersuchungen für die Konzeption von Fachsprachenkursen aufwendig, aber grundsätzlich notwendig.

Ein besonders sensibler und gesellschaftlich bedeutender Bereich ist die Fremdsprachenvermittlung für die Wissenschaftskommunikation. Durch die Entwicklung geeigneter Vermittlungsstrukturen in der fremdsprachlichen Vorbereitung von Studierenden und Gastwissenschaftlern können Beiträge zur Internationalisierung der Wissenschaftskommunikation geleistet werden.

Spezifische Sprachlernangebote, konvertible Zertifizierungen und deren Anerkennung und Verdeutlichung stellen eine wichtige Aufgabe für die Fachsprachenvermittlung dar.

In enger Zusammenarbeit von Abnehmern, Mittlerinstitutionen und wissenschaftlicher Erforschung des Bedarfs an fremdsprachlicher fachkommunikativer Qualifikation sind die Bemühungen um die Praxisumsetzung zu intensivieren. Die Besonderheiten des Fachsprachenunterrichts sind in Aus- und Fortbildungskonzeptionen zu berücksichtigen.

12. Lernerorientierung und -autonomie

Angesichts der angestrebten Ausbildung individueller Mehrsprachigkeitsprofile kommt der Förderung der Autonomie der Lernenden besondere Bedeutung zu. Autonom ist der Fremdsprachenlerner dann, wenn er fähig ist, die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten.

Eine solche autonomiefördernde Orientierung haben konkrete Formen von Fremdsprachenunterricht oftmals noch nicht konsequent im Blick. Deshalb sind Angebote von Lern- und Arbeitstechniken, die zur Herausbildung autonomer Lernformen und -strategien führen können, von besonderer Bedeutung, d. h., jede Form des Fremdsprachenunterrichts sollte deshalb der Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken besondere Aufmerksamkeit schenken und Gelegenheit geben, Sprachlernerfahrungen unterschiedlicher Art zu machen (neben Präsenzunterricht z. B. auch systematisch flankierendes Lernen durch Austausch und Begegnung, Lernen im Tandem, Lernen mit Medien, Lernen im Selbststudium, aber auch durch Konzepte des Lerndiskurses im Präsenzunterricht, z. B. Transparentmachen des vermittlungsmethodischen Vorgehens, Selbstevaluationsverfahren seitens der Lernenden, kontinuierliche Reflexion der Lernerfahrungen beispielsweise in Form von Lerntagebüchern, Lernmappen z. B. in Tandemkursen).

Die Umsetzung solcher Ansätze kann nur dann zielführend sein, wenn sie je nach den vor Ort gegebenen Lehr- und Lerntraditionen sensibel und differenziert geschieht. Andere Vorstellungen vom Lehr-Lernprozeß, als sie hier dargestellt werden, andere oder gar fehlende Voraussetzungen in der Lehrerausbil-

dung oder im Lehrmaterialangebot und weitere Gründe verbieten es, aus dem Grundsatz der Lernerautonomie überall gleichermaßen gültige Methoden abzuleiten.

13. Stärkung der Entwicklung von Curricula und Vermittlungsmethoden

Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Curricula, Richtlinien und Lehrplänen gehören heute zu den zentralen Aufgaben des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache. Dabei gilt als Grundprinzip, daß bei der curricularen Arbeit die ›Hilfe zur Selbsthilfe‹ Priorität gegenüber dem Export von Modellen und Materialien haben muß.

Die simple Übertragung von vermittlungsmethodischen Konzepten auf die in einem bestimmten Kulturraum historisch gewachsenen Lehr- und Lernkontexte läuft Gefahr, die jeweiligen eigenen Lehr- und Lerntraditionen zu zerstören.

Vermittlungsmethodische Innovationen müssen deshalb unter Berücksichtigung vorhandener Traditionen und örtlicher Lehr- und Lernbedingungen erfolgen. Respekt statt Besserwisserei gegenüber den Lehr- und Lernkonzepten eines bestimmten Kulturraums sowie die Bereitschaft, eigene Konzepte zu revidieren und sie im Licht anderer Lehr- und Lernerfahrungen zu relativieren, sind gefordert.

Im Vordergrund steht also die Qualifizierung einheimischer Experten und die Entwicklung einer jeweils eigenen Infrastruktur für die curriculare und unterrichtsmethodische Arbeit. Nur auf einem solchen Wege ist eine angemessene Berücksichtigung der Traditionen, Kontexte und Bedingungen vor Ort sicherzustellen, so daß der Deutschunterricht im Ausland dauerhaft und unabhängig von den wechselnden finanziellen und personellen Kapazitäten der deutschsprachigen Länder stabilisiert werden kann.

Konzepte und Prinzipien der curricula- ren und methodischen Entwicklungsarbeit für die Vermittlung von Deutsch als erster, als zweiter bzw. als weiterer Fremdsprache sind ein dafür unabdingbarer Teil bereits der grundständigen Fremdsprachenlehrausbildung.

14. Theorie-Praxis-Bezug

Fremdsprachenvermittlungsmethoden sind keine linear-logischen Ableitungen aus vorgängigen Theorien, sie entwickeln sich vielmehr aus der Interpretation von Praxis, aus unterrichtsanalytischen, also empirisch begründeten Erkenntnissen, und zwar jeweils bezogen auf konkrete und spezifische Vermittlungskonzepte sowie auf theoretische, solide begründete Annahmen.

Unterrichtspraxis macht – will sie nicht blind werden für veränderte Bedingungen – eine ständige, theoriebezogene Begründung erforderlich.

Alle vermittlungsmethodischen Konzepte für Deutsch als Fremdsprache bedürfen daher der ständigen Rückkoppelung an die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitskontexten.

Auch die Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts bedarf einer ständigen Rückkoppelung an möglichst vielfältige Formen der Unterrichtspraxis und an die konzeptbildenden, empirisch ausgelegten Forschungsaktivitäten der Sprachlehrforschung.

Eine besondere Form, den Zusammenhang von Theorie und Praxis zu erleichtern, stellen qualifiziert aufgearbeitete und sachdienlich kommentierte Unterrichtsdokumentationen dar. Das Goethe-Institut verfügt hier aufgrund seiner weltweiten Unterrichtspraxis, verbunden mit einer entsprechenden technischen Ausstattung, über besondere Möglichkeiten, die es in enger Kooperation

mit wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen zu entfalten und zu nutzen gilt.

15. Vielfalt der Vermittlungsmethoden

Vielfalt bei den Fremdsprachenvermittlungsmethoden zu praktizieren bedeutet nicht unreflektiertes Ausprobieren, sondern die systematische Rückbindung an die je verschiedenen Lehr- und Lernvoraussetzungen und -bedingungen, und zwar unter Berücksichtigung des heute verfügbaren Wissens über die Gestaltung spezifischer Vermittlungskontexte.

Hierher gehört insbesondere auch das Eingehen auf allgemein vorhandene lernerspezifische Qualitäten wie Kreativität, Kognitivität, Intellektualität und Autonomie. Ein kommunikativ ausgelegter Fremdsprachenunterricht, der diese Faktoren außer acht läßt, greift zu kurz und *unterfordert* die Lernenden.

Auch ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, daß das Lernen einer Fremdsprache in jedem Alter möglich ist. Deshalb gilt es, die vermittlungsmethodischen Prinzipien und Verfahren systematisch auf die jeweils altersspezifisch gegebenen Bedingungen und Qualitäten der Lernenden auszurichten.

16. Alternative Methodenkonzepte

Sog. alternative Methodenkonzepte haben in den letzten Jahren die allgemeine Diskussion über angemessene adressatenbezogene Formen und Prinzipien der Fremdsprachenvermittlung nicht unwesentlich belebt. Der wichtigste Grund hierfür liegt ohne Zweifel darin, daß die überwiegende Zahl dieser »neuen« unterrichtsmethodischen Ansätze, und zwar meistens bewußt im Kontrast zu den gängigen traditionellen Methoden, versucht, das (fremdsprachen-)lernende Individuum in seiner Ganzheitlichkeit zu begreifen und – hiervon ausgehend – »alternative« Lernwege zu erschließen

und zu nutzen. Soziale Faktoren, neurobiologische bzw. -linguistische Erkenntniserträge werden hierbei genauso eingebracht wie emotionale und affektive Lernkomponenten; Begriffe wie z. B. ›entspanntes, streßfreies Fremdsprachenlernen‹, ›Schaffung von angstfreien, geschützten Kommunikationsräumen‹, ›emotional-angenehmes Fremdsprachenlernen‹, ›Aktivierung von Lernkapazitäten der rechten Gehirnhälfte‹, ›mehrkanales Lernen von Fremdsprachen‹ haben als solche schon längst – ob Lehrer und Eltern dies gutheißen oder nicht – in Curricula und Lehrplänen, aber auch vereinzelt bereits in neueren Lehrwerken Berücksichtigung gefunden.

Der heuristische Wert dieser Ansätze ist unbenommen. Gleichwohl stellt sich die grundsätzliche Frage, ob diese Konzepte für eine solide begründete, d. h. vor allem adressatenspezifisch reflektierte Fremdsprachenvermittlung auf Dauer dienlich sein können, wenn – um nur ein einziges, gewiß nicht unbedeutendes Exempel anzuführen – weiterhin versucht wird, das (fremdsprachen-)lernende Individuum systematisch zu infantilisieren.

Vor diesem Hintergrund gilt es deshalb, bei den Lehrenden die Fähigkeit einer kritischen Sensibilität gegenüber der gesamten »Alternativen Szene« zu schaffen, um – mit Blick auf die jeweils vor Ort gegebenen Adressatenspezifika – implizit enthaltene Scharlatanerien und oftmals lediglich kommerziell erklärbaren Methodenunsinn (häufig auch noch verbunden mit wissenschaftlich unhaltbaren Lerneffizienzversprechungen) kritisch überprüfen und aufdecken bzw. bestimmte Komponenten begründet übernehmen zu können. Dabei ist in dieser Hinsicht der grundständigen Fremdsprachenlehrerausbildung besondere Verantwortung zu übertragen. Desgleichen sind Forschungsvorhaben, die sich gezielt darauf richten, die *Spezifika* des Lehrens

und Lernens mit alternativen Unterrichtsmethoden systematisch-begründet zu analysieren, besonders förderungswürdig.

17. Wirkung von Lehrmaterialien

Das Lehren und Lernen fremder Sprachen wird heute in der Regel nicht mehr von einem kurstragenden Lehrwerk bestimmt, vielmehr ist an seine Stelle eine facettenreiche, meist flexibel handhabbare Zahl von Lehrmaterialien und -medien getreten. Dabei gilt das Ziel, einen differenzierenden, adressatenbezogenen und somit lerneffektiven Unterricht möglich zu machen.

Häufig sind die Lehrkräfte vor Ort jedoch bei der begründeten Auswahl aus einer derartigen Materialfülle überfordert. Deshalb ist weiterhin Sorge dafür zu tragen, daß im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen diesem Bereich besondere Berücksichtigung eingeräumt wird. Desgleichen ist die systematische Arbeit an der Entwicklung von Kriterien für Erstellung, Verwendung und Evaluation von Lehrmaterialien fortzuführen; dabei sind insbesondere auch die neueren Erkenntnisse aus der Lehrwerkforschung mit einzubeziehen.

Erstellung, Verwendung und Evaluation von Lehrmaterialien und -medien sind heute dadurch gekennzeichnet, daß bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber vorliegen, welche *realen* Wirkungen der Einsatz von Lehrmaterialien und -medien im konkreten Unterricht auslöst; so ist bisher nur unzureichend empirisch erforscht, ob überhaupt bzw. in welcher Weise bestimmte Visualisierungen bzw. Darstellungsformen die Verarbeitungs- und Memorierungsleistungen seitens der Schüler fördern. In diesen Untersuchungskontext gehört u. a. auch das übergeordnete Faktum, daß häufig Anspruch und tatsächliche Ausgestal-

tung der Lehrmaterialien und -medien nicht unerheblich auseinanderklaffen. Vor diesem Hintergrund sollten Ansätze und Konzepte für eine empirisch begründete Erforschung der *Wirkungen* von Lehrmaterialien und -medien systematisch entwickelt werden; sie bedürfen der besonderen Förderung.

18. Verwertbare Forschungsergebnisse

Die Erforschung des eigenständigen Bereichs ›Lehren und Lernen fremder Sprachen‹ hat zu einer Vielzahl von neueren vermittlungsmethodischen Prinzipien und Verfahren geführt, die auf durchaus soliden empirischen Analysen vor allem des Fremdsprachenlernerverhaltens beruhen. Dies gilt z. B. für Verfahren zum Hörverstehen und zur Textrezeption bzw. -erschließung, für Prinzipien der Wortschatzarbeit, der Leistungsmessung bzw. der Lernerfolgskontrolle, des kreativen Schreibens, für Aufgaben- und Übungsformen, den Einsatz von Medien, für Kognitivierungsverfahren, für das Unterrichtsprinzip der Einsprachigkeit, für die Semantisierungsverfahren und für Korrekturverhaltensweisen.

Der Zugriff auf diese praxisrelevanten Forschungsergebnisse ist über die einschlägige Fachliteratur, z. T. auch bereits über Telekommunikationssysteme wie Internet oder World Wide Web möglich.¹

19. Moderne Medien

Im Zuge der rasanten Entwicklung und Verbreitung elektronischer Medien erlangen Sprachlern- und Kommunikationsangebote, welche die Neuen Technologien nutzen, immer größere Bedeutung. Von besonderem Interesse sind dabei Fernsehen/Video als schon etablierte

Technologien, aber vor allem auch der Computer in seinen in der Alltagswirklichkeit bereits bewährten lernunterstützenden Anwendungen (Textverarbeitung, Datenbanken, Multimedia, Telekommunikation, Fremdsprachenlernen in internationalen Computernetzen, International E-Mail Tandem Netzwerke).² Eine wichtige Aufgabe für die nähere Zukunft liegt dabei darin, das Potential der Neuen Technologien im Sinne einer flankierenden Bereicherung des Präsenzunterrichts und der Lernumgebung zu entwickeln, die die Chancen, die sie für eine stärkere Authentizität des fremdsprachlichen Lernens bieten, zu konkretisieren und ihren Nutzen für autonomes Lernen zu erproben. Zugleich gilt es, den Tendenzen zu einem Rückfall in vor-kommunikative, nur technisch optimierte Lehr- und Lernverfahren entgegenzutreten.

20. Methodik der Fremdsprachenvermittlung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

Der Methodik der Fremdsprachenvermittlung kommt für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit Blick auf deren spätere berufliche Tätigkeit eine besondere Funktion zu:

Sie verknüpft die Sprachpraxis (eigene Sprachlernerfahrungen der angehenden Lehrer) mit den entsprechenden konzeptuellen Studieneinheiten, die sich in den tätigkeitsfeldbezogenen Ausbildungseinheiten der Fremdsprachenlehrausbildung, insbesondere auch in systematisch vor- und nachbereiteten Sprachlehrpraktika, niederschlagen.

Die Ausbildungseinheiten stellen deshalb von Anfang an einen integralen

1 Vgl. jetzt auch die erste fachinterne *Elektronische Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (Hufeisen, B./ Prokop, M., eds.): <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>.

2 Vgl. z. B. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de> und <http://tandem.uni-trier.de>.

Kern einer tätigkeitsfeldbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung dar.

Die Adaptierung der Vermittlungsmethoden an regionale Bedingungen und spezifische Voraussetzungen und Bedürfnisse auf seiten der Lernenden setzt qualifizierte Lehrkräfte voraus. Eine theoretisch wie praktisch fundierte Ausbildung, die gezielt und spezifisch den Bereich ›Lehren und Lernen fremder Sprachen‹ in den Blick nimmt, gehört deshalb als integraler Bestandteil in die grundständigen Ausbildungsgänge künftiger Fremdsprachenlehrer.

Eine solche Ausbildung sollte konkrete Analysen von unterschiedlichen Formen der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis ebenso einschließen wie systematisches Lehrtraining und betreutes selbständiges Unterrichten.

21. Lehrer als flexibel einsetzbare Experten für das Fremdsprachenlernen

Fremdsprachenlehrer finden heute keineswegs nur in der Schule, sondern vielfach in der institutionell breit gefächerten Erwachsenenbildung Beschäftigung, oft auch in mehreren Arbeitsfeldern zugleich. Eine ausschließlich auf eine Institution (z. B. Schule) oder auf eine bestimmte Altersstufe (z. B. Sekundarbereich) fokussierte Ausbildung wird der Berufsrealität der meisten Fremdsprachenlehrer nicht mehr gerecht.

Die Fremdsprachenlehrerausbildung sollte deshalb unter dem Gesichtspunkt der Flexibilität und Mobilität darauf zielen, Lehrer als Experten für Fremdsprachenlernen und -lehren in den verschiedensten Bildungseinrichtungen und Altersstufen zu qualifizieren. Hierzu gehören auch Komponenten zur selbständi-

gen Weiterqualifizierung und Konzepte wie das der ›Lernberatung‹.

22. Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern

Vierorts unterrichteten Lehrkräfte ohne hinreichende Ausbildung. Vor diesem Hintergrund gehört die vermittlungsmethodisch orientierte Fort- und Weiterbildung zu den vordringlichen Aufgaben. Eine solche Fort- und Weiterbildung muß beim Methodenrepertoire und den realen Unterrichtsbedingungen der Betroffenen ansetzen und sie zur Reflexion der eigenen Lehr- und Lernpraxis im Lichte neuerer bewährter Konzepte befähigen.¹

Fort- und Weiterbildung muß aber auch systematisch für die Dozenten und Lehrkräfte des Goethe-Instituts betrieben werden; dabei wäre heute eine sehr viel engere Kooperation mit unmittelbar einschlägigen Hochschulfachern möglich, als dies früher der Fall war. So könnte man in diesem Kontext u. a. auch Fortbildungsaufenthalte nach dem Muster von ›Sabbaticals‹ direkt in Hochschulinstitutionen vorsehen.

23. Fernstudien für Fremdsprachenlehrer

Angeichts des immensen Bedarfs an vermittlungsmethodischer Fortbildung für bereits tätige Fremdsprachenlehrer in aller Welt gewinnen Fernstudienmaterialien an Bedeutung; bei diesen ist darauf zu achten, daß sie keine ›Rezepte‹, sondern eine angemessene und begründete Methodenvielfalt und Methodenreflexion enthalten. Besondere Beachtung verlangt dabei die regionale Adaptierung. Die Entwicklung und Erprobung solcher Materialien, aber auch von Fernstudien-

1 Vgl. auch flankierend zu dem Gesamtbereich Fremdsprachenlehreraus-,-fort- und -weiterbildung sowie zu dem diesbezüglichen Berufsbild 20 Thesen. *Dresdener Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache*. Münster 1995.

materialien im Sinne von Sprachlernbriefen und ähnlichem, sollten daher in breitem Maße in den Fach- und Forschungsdiskurs eingebunden sein.

24. Lernberatung

Die zunehmend differenzierteren Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit, die Lernindividualisierung und die Förderung von Lernautonomie erfordern

eine systematische, auf die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen hin ausgelegte Sprachlernberatung. Lehreraus- und -fortbildung sollten daher die Lehrenden frühzeitig auch auf neue Aufgaben wie die von Lernberatern vorbereiten und sie befähigen, an der Entwicklung entsprechender Diagnoseverfahren und -instrumente mitzuwirken, sie sich anzueignen und einzusetzen.