

Grundlagenpapier

„Jenaer Reformansatz im Fremdsprachenunterricht“

Der Jenaer Reformansatz beruht auf folgenden **Unterrichtsprinzipien**, deren praktische Umsetzung und theoretische Fundierung zu diskutieren sind:

1. Einführung neuer Sprachmittel aufgrund der Äußerungswünsche der Lernenden

Kurzerläuterung: Die Einführung von neuem Wortschatz und neuer Grammatik geschieht nicht anhand von vorgegebenen Lehrbuchtexten, sondern aufgrund der Äußerungswünsche und -bedürfnisse der Lernenden.

Mögliche Motivationssteigerung: Der so auf natürliche Weise entstehende, auf das Versprachlichen eigener Inhaltskonzepte gerichtete Äußerungsdruck setzt sich unmittelbar in lernrelevante Gedächtnistätigkeit um. Die Lernenden haben ein Interesse daran, die fremdsprachlichen neuen Formen zu erfahren und auch zu behalten, um ihre Äußerungskapazität zu erhöhen. Bei der Vermittlung durch vorgegebene Texte ist die Aufmerksamkeit dagegen natürlicherweise nicht primär auf die Sprachmittel, sondern auf die durch sie ausgedrückten Inhaltskonzepte gerichtet. Hier entsteht ein Verstehensdruck. Die sprachlichen Formen als Träger der Bedeutung haben eigentlich ausgedient, sobald verstanden wurde. Die Motivation, sie zu speichern, ist somit nicht primär, sondern entsteht erst aufgrund einer didaktischen Forderung seitens der Lehrenden. (Die speziell auf das Verstehen gerichtete Aufmerksamkeit wird in Unterrichtsphasen genutzt, die speziell für die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten des Hör- und Leseverstehens bestimmt sind, s. dazu weiter unten.)

Unterrichtsmethodische Probleme:

- Wie können die individuellen Äußerungswünsche der Lernenden stimuliert, identifiziert, gebündelt und für ein sequentielles Lernen bereitgestellt werden?

Voraussetzung dafür, dass die Lernenden sich äußern wollen, ist das Schaffen einer entsprechenden Unterrichtsatmosphäre. Die Äußerungswünsche können zunächst nicht anders als in der Muttersprache artikuliert werden, allerdings nicht durch fertige deutsche Formulierungen, die dann 'übersetzt' werden, sondern durch Umschreibung. Die steuernde Bündelung der individuellen Äußerungswünsche geschieht dadurch, dass die Lerngruppe sich auf ein bestimmtes Thema und eine bestimmte Situation samt Rollenkonstellation einigt. Den Hintergrund für den situationellen Sprechreiz stellt die angestrebte Kommunikation mit den französischen Partnern dar. Die Lernenden berichten zunächst über sich und ihre Welt und stellen Fragen zu der 'fremden' Welt. Anhand von mündlichen Dialogen und schriftlichen Briefen werden sowohl kurze Gesprächsäußerungen als auch beschreibende, erzählende und argumentierende Textpassagen gelernt, die die unterschiedlichsten Sprechakte enthalten. Die Komplexität der Themen wächst mit dem intellektuellen und emotionalen Horizont der Lernenden. Neben Themen aus dem Alltagsleben treten z.B. auch textvermittelte Aufgabenstellungen wie Résumés von und Stellungnahmen zu Hörspielen und Geschichten sowie Problemerkörterungen.

Die inhaltliche Entscheidung für die jeweiligen Äußerungen wird in der Gruppe ausgehandelt. Ein gewisser individueller Spielraum bleibt dadurch erhalten, dass die Lernenden z.B. ein ihrer jeweiligen Situation entsprechendes Gespräch mit eigenen Varianten ausarbeiten. Die Sammlung dieser Texte ergibt das 'Lernbuch', das die sequentiell erarbeiteten sprachlichen Mittel ausweist und die Grundlage für das individuelle Lernen

darstellt. Voraussetzung für einen schnellen, reibungslosen Ablauf der zunächst gemeinsam erfolgenden Versprachlichung der Äußerungswünsche ist wiederum das soziale Klima in der Lerngruppe sowie die Gewöhnung an ein verantwortungsvolles, diszipliniertes und auf möglichst viel Eigenständigkeit gerichtetes Arbeiten.

- Wie kann die Bedarfsorientierung der für die Versprachlichung der Äußerungswünsche notwendigen sprachlichen Mittel mit dem Systemcharakter der Sprache in Einklang gebracht werden?

Der dem heutigen Fremdsprachenunterricht zumindest in den weiterführenden Schulen fast durchgängig zugrundeliegende didaktisch-methodische Grundsatz, demzufolge die Lehrperson vor allem die grammatischen Kenntnisse systematisch zu vermitteln hat, und die Lernenden diese dann 'anwenden' (vom Wissen zum Können), ist in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts nie unbestritten gewesen. Es lassen sich immer wieder 'Reformbestrebungen' nachweisen, die einen freien, d.h. nicht von der Systematik der grammatischen Erscheinungen diktierten Zugang zur Sprache propagierten und die bewußte Einordnung der zuvor gelernten grammatischen Formen in das Sprachsystem später vornahmten. Dies war vor allem auch der methodische Grundsatz der Neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts (vgl. z.B. Max Walters Beschreibungen der sog. 'Direkten Methode' in *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts* von 1917). Die bedarfsorientierte Einführung der Grammatik schließt also die Systematisierung nicht aus, sondern verschiebt nur ihren Zeitpunkt und damit allerdings auch die Art des Zugangs zur Grammatik.

2. Lernerinitiierte Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten und konzeptuellen Sinneinheiten

Kurzerläuterung: An die Stelle des isolierenden Lernens von Vokabeln und Erscheinungen der Grammatik tritt ein Lernen, das in der durch die Äußerungswünsche der Lernenden bestimmten Verknüpfung von Form und Inhalt auf der Grundlage größerer, Lexik und Morphosyntax integrierender Einheiten besteht, die sowohl in ihrer Klanggestalt als auch in ihrer Schriftgestalt aktiviert werden.

Mögliche Motivationssteigerung: Eine ausreichende Motivierung zum Erlernen sprachlicher Formen kann nur über den Inhalt erreicht werden. Für die Lernenden wird die unmittelbare Verwertbarkeit der sprachlichen Mittel und damit die Funktion der Sprache als Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung offenkundig, wenn sie sie als fertig gestaltete Formensprechungen für ihre situationsspezifischen Inhaltsvorstellungen erfahren.

Unterrichtsmethodisches Problem:

- Wie kann die Form und Inhalt verknüpfende kommunikative Lerneinheit in ihrer Bauweise, ihrer Variabilität und der multiplen Verwendbarkeit ihrer Bauteile für die Lernenden so transparent werden, dass sie kreativ damit umgehen und „aus endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch“ machen können?

Die lexiko-grammatischen Struktureinheiten bestehen in der Regel aus mehreren Lexemen mit grammatischen Markierungen in einer bestimmten syntaktischen Anordnung. Wortschatz und Grammatik begegnen den Lernenden also nicht in abstrahierter Form als Teil einer systematischen lexikographischen oder grammatischen Systembeschreibung, sondern in ihrer konkreten Verwendung als Mittel der Versprachlichung von Wirklichkeitsaspekten in ihrer Objektivität (Wortschatz) und ihren Relationen

(Grammatik). Durch die Verknüpfung der morpho-syntaktisch 'fertig' strukturierten Wortfolgen mit fest umrissenen und situationell spezifizierten Sinnkonzepten als mentalen Repräsentationen von Wirklichkeitsaspekten wird eine Form-Inhalt-Beziehung geschaffen, die sich dem in der kommunikativen Sprachwirklichkeit zu beobachtenden, überwiegend automatisiert ablaufenden Versprachlichungsprozess so weit wie möglich annähert.

Da jedoch der Fülle der Wirklichkeitsaspekte allein schon aus gedächtnisökonomischen Gründen nur eine begrenzte Anzahl von sprachlichen Mitteln gegenübersteht, müssen diese Mittel variabel und vielfältig kombinierbar sein. Es ist diese Variabilität und Kombinierbarkeit, die beim Lernen der lexiko-grammatischen Struktureinheiten mit berücksichtigt werden muß. Sie dürfen eben nicht als festgefügte Routineformeln bzw. vorgefertigte, idiomatische Wortgefüge verstanden werden. Sie begegnen zwar am Anfang in ihrer fertigen Gestalt, doch diese Gestalt muß in ihrer Struktur durchsichtig gemacht werden. Das bedeutet z.B., dass die einzelnen morpho-syntaktischen Markierungen (etwa für die grammatischen Kategorien) in ihrer semantischen Funktion als Ausdruck wiederkehrender Wirklichkeitsbezüge verstanden werden und das dahinter stehende Bildungsprinzip erkannt wird. Ein solcher Abstraktionsprozess – der sich aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes und des allgemeinen Wissens um die Funktion von Sprache bei den eine Fremdsprache Lernenden schneller und leichter vollzieht als beim kindlichen Erstspracherwerb - kann individuell verschieden und mehr oder weniger bewußt ablaufen. Wenn er jedoch unterbleibt und keine abstrakten Schemata und Kategorien aus dem durch die Lernenden initiierten konkreten Sprachverwendungsbeispiel gebildet werden, dann ist der gesamte Lernprozess gefährdet. Dann erstarren die lexiko-grammatischen Lerneinheiten zu unproduktiven Formeln. Dieser Gefahr kann begegnet werden einerseits durch wiederholtes Analysieren der Struktur, andererseits durch vielfältige Verwendungsanreize, die sowohl die Variation als auch die unterschiedliche Kombination einzelner struktureller 'Bausteine' übt. Dieser auf Transfer und Analogie beruhende Übungseffekt (der u.a. auch in speziellen, inhaltsbezogenen und von den Lernenden selbst zu 'erfindenden' Strukturübungs-Reihen zu erzielen ist) ergibt sich im übrigen zwangsläufig in jeder Einführungsphase, also bei der Versprachlichung neuer Äußerungswünsche, bei der ja immer nur Teile der sprachlichen Mittel neu sind, während andere Teile von den Lernenden selbst gefunden werden können.

Besondere Aufmerksamkeit ist den Fällen zu widmen, wo Muttersprache und Fremdsprache unterschiedliche Strukturen benutzen. Hier muß die formale Unterschiedlichkeit auch auf sprachspezifische Konzeptualisierung, und das heißt unterschiedlich strukturierte Sinnkonzepte, bezogen werden.

Der notwendige Abstraktionsprozess, der die Fremdsprache allmählich in ihren spezifischen Gesetzmäßigkeiten faßbar macht, muß - sobald genug Textmaterial vorhanden ist - in eine von den Lernenden selbst zu leistende systematische Darstellung münden. Dort werden die erlernten strukturellen Bausteine so zusammengestellt, dass die zugrundeliegenden Muster (mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad) für die Lernenden selbst sichtbar werden. Auch der die Strukturen lebendig erhaltende passende Wortschatz kann von den Lernenden selbst aufgelistet werden. So erarbeitet jeder Lernende eine 'Eigengrammatik' und ein 'Eigenwörterbuch' anhand der versprachlichten Äußerungswünsche.

Hinzu kommt noch die Systematisierung der Laut-Schrift-Entsprechungen, deren Gesetzmäßigkeiten den Lernenden sofort bei der Versprachlichung neuer Äußerungswünsche bewußt gemacht werden, so dass sie sich von Anfang an im möglichst selbständigen Verschriftlichen der zunächst gesprochenen Lerneinheiten üben. Sobald genug Textmaterial vorhanden ist, werden die Wörter, in denen ein bestimmter Laut oder eine

Lautkombination durch ein bestimmtes Graphem oder eine Graphemkombination repräsentiert wird, in die selbst gefertigte Laut-Schrift-Tabelle eingetragen. Diese Art von Systematisierung war bei den Neusprachlichen Reformern bekannt. Sie geriet danach weitgehend in Vergessenheit.

3. Konzentration auf inhaltsbezogenes und realitätsnahes Üben als Entwickeln der kommunikativen Sprachtätigkeiten

Kurzerläuterung: Es finden grundsätzlich keine ‘formzentrierten’ bzw. ‘vorkommunikativen’ Übungen statt, die speziell der Aneignung des Wortschatzes oder der Grammatik, also den sprachlichen Teilsystemen dienen. Auch Aussprache und Orthographie werden nicht getrennt geübt. Alle unterrichtlichen Aktivitäten (mit Ausnahme der Systematisierungsphasen) haben das übende Entwickeln des Sprechens, Schreibens, Hörens und Lesens als in der Kommunikationswirklichkeit relevante Sprachtätigkeiten zum Ziel.

Mögliche Motivationssteigerung: Wenn die Lernenden von Anfang an die Erfahrung machen, dass sie sich in der Fremdsprache verständlich machen können und beim Hören oder Lesen komplexer fremdsprachlicher Äußerungen (die über ihr Produktionsniveau hinausgehen) auch etwas verstehen, kann ihnen der Sinn der unterrichtlichen Anstrengungen unmittelbar einleuchten. Sie werden nicht auf ein später (vielleicht) zu erreichendes Ziel vertröstet, sondern sofort mit Erfolgserlebnissen belohnt.

Unterrichtsmethodisches Problem:

- Wie kann eine Lernhaltung erreicht werden, die keine Angst vor echter fremdsprachlicher Kommunikation hat und die Entwicklung der eigenen Kompetenz selbst in die Hand nimmt?

Das unterrichtsmethodische Problem, ohne vorbereitende Verfahren auszukommen, erweist sich zuvörderst als ein mentales, psychologisch bedingtes Problem. Der Verzicht auf Aussprache-, Wortschatz- und Grammatikübungen, wie sie in Lehr- und Übungsbüchern zuhauf (und angeblich immer noch nicht ausreichend) angeboten werden, setzt ein Umdenken in bezug auf den fremdsprachlichen Lernprozess voraus. In den formzentrierten Übungen werden isolierte phonetische/orthographische, lexikalische oder grammatische Kenntnisse angewendet. Es entsteht eine qualitative Kluft zwischen den Ergebnissen dieser gelenkten Übungen und den Anforderungen echter kommunikativer Übungen. Diese Kluft wird allseits beklagt, aber kaum je geschlossen. Nur wenn Lehrende und Lernende die Effektivität des Anwendungsschemas (vom Wissen zum Können) in Frage zu stellen bereit sind und nach anderen Möglichkeiten suchen, kann eine freiere Lehr- und Lernhaltung entstehen, die mehr wagt, um mehr zu gewinnen.

Als methodisches Problem bleibt jedoch die Frage, wie die Lernenden trotz ihrer geringen Sprachkompetenz von Anfang an kommunikativ tätig sein können. Wenn – wie hier vorgeschlagen – die lernerinitiierte Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten und konzeptuellen Sinneinheiten im Zentrum des Lernprozesses steht, dann besteht das übende Entwickeln der kommunikativen Sprachtätigkeiten darin, dass diese Verknüpfungsfähigkeit immer weiter ausgebaut wird. Für das freie Sprechen und Schreiben heißt dies, dass die Lernenden durch den transferierenden Umgang mit den verfügbaren strukturellen Bausteinen immer mehr Sinnkonzepte immer eigenständiger, also mit immer weniger Hilfe der Lehrperson, mündlich bzw. schriftlich versprachlichen können. Die hierbei nicht ganz zu vermeidenden Fehler müssen allerdings in ihrer

Zahl immer so gering bleiben, dass die Lernenden selbst in ihren Produkten eine echte Leistungssteigerung und damit einen individuellen Lernfortschritt erblicken.

Das Hör- und Leseverstehen lässt sich – bei aller durch das mündliche bzw. schriftliche Medium bedingten Unterschiedlichkeit – dadurch ühend entwickeln, dass die Lernenden die in unbekanntem Texten vorkommenden lexiko-grammatischen Struktureinheiten immer eigenständiger erkennen und ihnen Sinn zuzuordnen suchen - obwohl ihnen viele Wörter und grammatische Strukturen unbekannt sind. Nur wenn die Lernenden sich bei der Entschlüsselung auf Sinnvermutungen statt auf fehlende sprachliche Mittel konzentrieren, kann es zu einem Sinn- und Spracherlebnis kommen, auf das im weiteren Unterrichtsverlauf aufzubauen ist.

4. Persönliche Erlebnisse im kreativen Erfassen und Verfassen von inhaltvollen Texten

Kurzerläuterung: Sobald die im Unterricht eingesetzten fremdsprachlichen Texte nicht mehr die didaktischen Funktionen der Lieferung neuer Sprachmittel und der Reproduzierbarkeit durch die Anwendung dieser Sprachmittel erfüllen müssen, werden sie frei für einen kreativen Umgang, der den Lernenden ein persönlich bedeutsames Erfassen und Verfassen von Texten ermöglicht, die im weitesten Sinne des Wortes eine ‘bildende’ Wirkung haben.

Mögliche Motivationssteigerung: Das Erlebnis kreativer Tätigkeit in der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit gestalteter Sprache vornehmlich im schriftlichen Text kann für die Lernenden zu einem persönlichkeitsfördernden Erlebnis werden, das sie wahrscheinlich auch nach der Schule zur Lektüre als einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung greifen lässt und die Freude an sprachlicher Gestaltung weckt.

Unterrichtsmethodisches Problem:

- Wie kann eine solch anspruchsvolle Zielsetzung im Umgang mit fremdsprachlichen Texten trotz der bleibenden sprachlichen Schwierigkeiten erreicht werden?

Die Bewältigung dieses Problems setzt wiederum ein didaktisches Umdenken voraus, das vor allem Auffassungen in bezug auf die unterschiedliche Behandlung von Produktion und Rezeption, den Stellenwert des sprachlichen Schwierigkeitsgrads, die Vorerfahrungen mit Texten und die Textqualität betrifft.

Der Unterschied im sprachlichen Niveau zwischen dem, was man selbst ausdrücken und dem, was man nur verstehen kann, darf und sollte im fremdsprachlichen Bereich mindestens so groß sein wie im muttersprachlichen. Gibt man den Grundsatz der Multifunktionalität beim Einsatz fremdsprachlicher Texte auf, so kann vor allem die Rezeption eine sehr viel höhere Qualitätsstufe erreichen.

Der sprachliche Schwierigkeitsgrad ist in dem Augenblick keine objektiv meßbare Größe mehr (was seine Auswirkungen auf den Lernprozess betrifft), in dem man nicht mehr von dem Grundsatz ausgeht, dass Textverstehen die Kenntnis möglichst vieler Wörter und grammatischer Strukturen voraussetzt. Im Einklang mit Ergebnissen der muttersprachlichen Rezeptionsforschung lässt sich auch für den Fremdsprachenunterricht leicht nachweisen, dass – wann immer das Wagnis ‘schwierigerer’ Texte eingegangen wird – die fremdsprachliche Verstehensleistung erstaunlich hoch ist, wenn die Lernenden ihre verfügbaren außersprachlichen Wissensschemata und ihre Erfahrungen mit den vielfältigen Phänomenen in der Welt aktivieren, um herauszubekommen, was der Text wohl an Sinn enthalten könnte.

Diese *top-down*-Strategie, die jeder Leser unbewusst und ganz natürlicherweise bei der muttersprachlichen Kommunikation einsetzt, muß allerdings im Fremdsprachenunterricht von Anfang an genutzt werden. Sind die Lernenden einmal an das *bottom-up*-Verfahren der fremdsprachlichen Wort-für-Wort-Entschlüsselung gewöhnt, ist ihre Rezeptionshaltung der Wirklichkeit entfremdet. Diese typisch 'schulische' Texthaltung läßt sich nur schwer überwinden. Sie ist verantwortlich dafür, dass im herkömmlichen Unterricht beim Übergang von den Lehrbuchtexten zu Lektüretexten ein qualitativer Fortschritt nur sehr mühsam zu erreichen ist. Umso wichtiger ist es deshalb, dass die Vorerfahrungen mit Texten, die die Lernenden in den ersten Lernjahren machen, ihnen den Text in seinem sprachgestaltenden und inhaltsbezogenen Eigenwert deutlich werden lassen, anstatt ihn als Demonstrationsobjekt für sprachliche Mittel vorzu führen.

Die wichtigste Voraussetzung für das oben definierte Lernziel eines 'bildenden' Umgangs mit anspruchsvollen Texten ist jedoch die Textqualität. Da sich das eigene Verfassen von 'guten' Texten nur durch die Begegnung mit fremden 'guten' Texten schulen läßt, lautet das oberste Gebot für die Auswahl fremdsprachlicher Unterrichtstexte, dass sie Musterbeispiele dafür sein sollen, wie man durch Sprache Welt erschaffen kann – im Fremdsprachenunterricht vor allem auch 'fremde' Welt, die es interkulturell zu verstehen gilt: Räume, Zeiten, Situationen, Ereignisse, Sachverhalte, Personen, Dinge, Gedanken, Argumente, Gefühle, Sinneswahrnehmungen, die sich in 'Bilder' umsetzen und als 'wirklich' erlebt werden, obwohl sie ihre Existenz nur der sprachlichen Gestaltung verdanken. Wenn es dem Unterricht gelingt, diese Textqualität erlebbar zu machen, so werden solche Texte den Lernenden – unter Berücksichtigung ihres individual- und entwicklungspsychologisch bedingten intellektuellen und emotionalen Horizontes - *eo ipso* so 'interessant' erscheinen, dass sie bereit sind, die Anstrengung des Zuhörens oder aufmerksamen Lesens auf sich zu nehmen. Die Länge oder 'Schwierigkeit' eines Textes sind dann nur noch relative Größen, relativiert von der Motivationskraft der Texte. Dass die herkömmlichen Lehrbuchtexte diesem Anspruch kaum genügen können, liegt an ihrer erwähnten Multifunktionalität. Aber auch manche Texte der sog. Schullektüren erweisen sich als ungeeignet, und zwar nicht nur aufgrund ihrer beschränkten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, sondern vor allem auch, weil sie bei der Präsentation des Inhalts durch zu große Explizitität und Direktheit dem Leser das kreative Mitdenken und Miterleben und damit den Spaß verderben und durch dieses Manko Langeweile hervorrufen. Kreatives Erfassen im Sinne eines persönlich bedeutsamen Erlebens läßt sich nur an gehaltvollen Texten lernen, und diese können und müssen schon in den ersten Lernjahren eingesetzt werden.

Auch für das eigene kreative Verfassen von Texten sollte von Anfang an auf einen gewissen Qualitätsstandard geachtet werden. Es sollten – geschult an den Gütekriterien der rezipierten Texte - ebenfalls 'gute' Texte sein, wenn auch keine sprachlichen Meisterwerke. Das Schreiben über Texte (die herkömmliche „Textaufgabe“) darf hier keine Vorrangstellung haben. Diese muß abgebaut werden zugunsten von kreativen Texten, in denen die Lernenden ihre Fantasie und Gestaltungskraft erproben können, so dass das Schreiben wirklich zu einem sprachschöpferischen Erlebnis wird.