



Carola Surkamp (Hg.)

Metzler Lexikon Fremdsprachen- didaktik

Ansätze – Methoden – Grundbegriffe

2. Auflage



J.B. METZLER



J.B. METZLER

Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik

Ansätze – Methoden –
Grundbegriffe

Herausgegeben von
Carola Surkamp

2., aktualisierte und
erweiterte Auflage

Mit 15 Grafiken und Tabellen

J.B. Metzler Verlag

Die Herausgeberin

Carola Surkamp ist Professorin für Englische Fachdidaktik an der Universität Göttingen.

Inhalt

Vorwort	S. V–VI
Artikel von A–Z	S. 1–387
Abkürzungen	S. 388
Verzeichnis der Artikel	S. 389–391
Systematisches Verzeichnis der Artikel	S. 392–394
Die Autorinnen und Autoren	S. 395–399

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-476-04473-0
ISBN 978-3-476-04474-7 (eBook)

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

J.B. Metzler ist Teil von Springer Nature. Die eingetragene Gesellschaft ist Springer-Verlag GmbH Deutschland.
www.metzlerverlag.de
info@metzlerverlag.de

Einbandgestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
(Foto: iStock, TommlL)
Satz: typopoint GbR, Ostfildern

J.B. Metzler, Stuttgart
© Springer-Verlag GmbH Deutschland, 2017

Vorwort

Ziel dieses *Lexikons Fremdsprachendidaktik* ist es, einen Überblick über eine Disziplin zu geben, die sich durch vielfältige interdisziplinäre Bezüge auszeichnet und die in den letzten Jahrzehnten einschneidende Entwicklungen durchlaufen hat. Die Fremdsprachendidaktik erforscht die Prozesse des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in inner- und außerschulischen institutionalisierten Kontexten. Sie sieht es als ihre Aufgabe an, die Vermittlung und Aneignung von Fremdsprachen zu beschreiben sowie inhaltliche, methodische und organisatorische Vorschläge für fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse zu entwickeln.

Während die Fremdsprachendidaktik in Deutschland ihre Gegenstände bis in die 1970er Jahre hinein vornehmlich aus der Unterrichtspraxis generierte, haben seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verschiedene Einflüsse zu ihrer Ausdifferenzierung als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin beigetragen. Zu den ausschlaggebenden Faktoren zählen u.a.:

- die Einrichtung von fremdsprachendidaktischen Professuren an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten,
- die damit einhergehende stärkere Berücksichtigung verschiedener Bezugsdisziplinen bei der Theoriebildung (z. B. der Linguistik, der Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaft, der Allgemeinen Didaktik, der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und der Psychologie),
- die Etablierung der Sprachlehr- und -lernforschung,
- fremdsprachendidaktische Konzepte aus dem Ausland,
- die allgemeine Zunahme des Angebots an fremdsprachlichem Unterricht sowie
- bildungspolitische Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht und die Lehrer/-innenbildung auf europäischer und nationaler Ebene.

Im Laufe der letzten sechs Jahrzehnte ist so eine Vielzahl unterschiedlicher fremdsprachendidaktischer Ansätze, Konzepte und Methoden entwickelt worden. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wendet sich die Fremdsprachendidaktik, einem in den Bildungswissenschaften allgemein

beobachtbaren Trend folgend, in Richtung einer stärker empirisch ausgerichteten Fremdsprachenforschung.

Das vorliegende *Lexikon Fremdsprachendidaktik* trägt diesen verschiedenen Entwicklungen Rechnung, indem es die wichtigsten Forschungsgebiete der Fremdsprachendidaktik für den deutschsprachigen Raum lexikalisch erfasst. Auf diese Weise soll eine Orientierungshilfe für ein Feld bereitgestellt werden, das selbst für Fachleute nur noch schwer überschaubar ist. In 238 Artikeln von 105 Autor/innen liefert das Lexikon eine kompakte Zusammenschau der zentralen Begriffe des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Es umfasst die Bereiche der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Mediendidaktik und trägt dem dialogischen und multiperspektivischen Charakter der Disziplin durch seine Machart Rechnung: Die einzelnen Artikel

- führen anschaulich und zuverlässig in die wichtigsten fremdsprachendidaktischen Ansätze ein,
- berücksichtigen sowohl die Lehr- als auch die Lernperspektive,
- verorten die Ansätze in der Geschichte der Disziplin,
- stellen den gegenwärtigen Diskussionsstand dar,
- formulieren noch zu bearbeitende Forschungsfragen und
- nehmen erläuternd Bezug auf die konkrete Unterrichtspraxis.

Da das Lexikon interdisziplinär angelegt ist, wird der Stand der Forschung aus der Sicht verschiedener Fremdsprachendidaktiken reflektiert – wo notwendig auch unter Nennung von Unterschieden zwischen den Einzeldisziplinen. Insgesamt werden die folgenden Aspekte abgedeckt: Bezugsdisziplinen und Forschungsfelder der Fremdsprachendidaktik, Ansätze und Konzepte, Kompetenzen, Unterrichtsformen und Methoden, Materialien und Medien sowie bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen. Die Einträge sind alphabetisch geordnet. Ein detailliertes Verweissystem erlaubt die Einordnung der einzelnen Begriffe in übergeordnete systematische und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge.

Das Lexikon wendet sich an Studierende und Referendar/innen für das Lehramt einer fremden Sprache in verschiedenen Schulformen, an Fremdsprachenforschende, an Beschäftigte in der Lehrer/innenbildung sowie an Fremdsprachenlehrende in Schulen, Universitäten und in der Erwachsenenbildung. Es ersetzt nicht die eingehende Auseinandersetzung mit einem Ansatz, sondern dient vielmehr als Leitfaden für die Orientierung im Fach. Das schnelle Nachschlagen einzelner Begriffe soll ermöglicht werden; für die vertiefte Beschäftigung mit einem Forschungsfeld enthalten alle Artikel Hinweise auf ein- und weiterführende Literatur. Insgesamt sollen so die verschiedenen Akteur/innen des Fremdsprachenunterrichts Einblicke in die vielfältigen Dimensionen ihrer Disziplin erhalten können.

Zum Gelingen dieses Lexikons hat sowohl bei der ersten als auch bei der nun vorliegenden zweiten Auflage eine Vielzahl von Personen beigetragen. Bedanken möchte ich mich zu allererst ganz herzlich bei den Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge, die mit ihrer Expertise, ihrem Engagement und ihrer Bereitschaft zur konstruktiven Zusammenarbeit bei Rückfragen und Änderungsvorschlägen dazu beigetragen

haben, dass sich die Einzelartikel zu einem erfreulich einheitlichen Gesamtwerk zusammenführen ließen. Für die zweite Auflage sind nicht nur 28 neue Einträge hinzugekommen, sondern alle Artikel der ersten Auflage wurden grundlegend überarbeitet, ergänzt und aktualisiert. Vielmals danken möchte ich auch Frau Ute Hechtfischer vom Verlag J.B. Metzler, die sich von Anfang an für dieses Projekt begeistert hat, für die ebenso kompetente wie kooperative verlegerische Betreuung bei beiden Auflagen.

Ein besonderes Dankeschön geht an mein unermüdliches Göttinger Team – namentlich an Dana Brandt, Dario Brickart, Johanna Bruck, Editha Ernst, Helga Güther, Adrian Haack, Carola Hecke, Johanna Löber, Leonie Tuitjer und v. a. Lotta König für die erste Auflage sowie Katharina Delius und Ina Gnauck für die zweite – für anregende Diskussionen im Vorfeld und während der Entstehung des Lexikons, für kritische Lesedurchgänge und für sorgfältige Korrekturen.

Meiner Familie danke ich für liebevolle Unterstützung und Ablenkung. Widmen möchte ich dieses Buch meinen Eltern – im stillen Gedenken.

Göttingen, im Mai 2017
Carola Surkamp

A

Abschlusszertifikate ↗ Zertifikate

Abstufung ↗ Differenzierung

Accuracy ↗ Sprechen

Adaption ↗ Kinder- und Jugendliteratur

Akkulturation. Im Prozess der Sozialisation und dem damit einhergehenden Erwerb einer Erstsprache eignen sich Individuen kulturelle Schemata, Werte und Normen an, die eine bestimmte Wahrnehmung und Kategorisierung der erlebten Wirklichkeit begründen und die von den Individuen in der Regel nicht bewusst wahrgenommen oder gar hinterfragt werden. Der FU konfrontiert die Lernenden mit Kategorisierungen der Welt sowie mit Werten und Normen, die sich von den im Prozess der Sozialisation in der eigenen Kultur erworbenen mehr oder minder deutlich unterscheiden können, und fördert damit einen Lernprozess auf kognitiver und affektiver Ebene, in dem im Idealfall festgefahrene, oft stereotype Vorstellungen (↗ Stereotyp) durch differenzierte, offene Sichtweisen (im Sinne von ↗ Fremdverstehen und Alteritätskompetenz) ersetzt werden, denn der »Anderer fordert uns [...] konstant zum Heraustreten aus vertrauten kulturellen Koordinaten auf« (Volkmann 2010, 132). Damit eignen sich die Lernenden ↗ Kompetenzen an, die gerade in der aktuellen, zunehmend multikulturellen Gesellschaft von enormer Bedeutung sind (vgl. ebd.).

In der Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur wird A. in Abgrenzung von Assimilation (d.h. der völligen Anpassung an eine neue Kultur) einerseits und der Ablehnung einer fremden Kultur andererseits als Prozess aufgefasst, der ein Individuum befähigt, sich in einem ursprünglich fremden kulturellen Kontext mit zunehmender Sicherheit zu bewegen, ohne dabei die eigene ↗ Identität aufzugeben. A. erfolgt ebenso wie die Sozialisation im Kindesalter zu einem maßgeblichen Teil über Sprache, verweisen doch sowohl sprachliche Zeichensysteme (Wörter) als auch pragmatische Aspekte,

d.h. kulturspezifische Kommunikationsstrategien (Konventionen des Sprecherwechsels, kommunikative Tabus, Höflichkeitsformeln usw.) auf kulturabhängige Vorstellungen, Werte und Normen (These der sprachlichen Relativität). Für interkulturelle Kommunikation bedeutet dieser Zusammenhang eine Quelle von Missverständnissen. Ein zentrales Ziel des FUs besteht darin, das Bewusstsein der Lernenden für die Kulturabhängigkeit der eigenen Sichtweisen der Welt und kommunikativen Strategien (z.B. unterschiedliche Formen, Höflichkeit zum Ausdruck zu bringen) zu schärfen, Voraussetzungen für einen lösungsorientierten Umgang mit interkulturellen Missverständnissen zu schaffen und damit zur Entwicklung von ↗ interkultureller kommunikativer Kompetenz beizutragen. Der Erwerb einer Fremdsprache geht so mit dem durch ↗ Kontextualisierung im FU zu fördernden Erwerb interkultureller Kompetenz einher und bewirkt im Idealfall zumindest eine partielle A. in einer fremden Kultur.

Lit.: A. DeCapua/A.C. Wintergerst: *Crossing Cultures in the Language Classroom*. Ann Arbor 2004. – C. Kramsch: *Language and Culture*. Oxford 1998. – L. Volkmann: *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Tübingen 2010. MG

Aktivierung. Die A. der Lernenden wird insbesondere im Rahmen handlungsorientierter Zugänge im FU betont (↗ Handlungsorientierung). Einerseits verknüpft sich mit dieser Zielsetzung der Aspekt der ↗ Lernerorientierung, bei der die aktive Teilhabe am Unterrichtsgeschehen sowohl aus motivationalen als auch aus lernpsychologischen Gründen als wünschenswert erscheint. Andererseits verweist der Begriff der A. auf die Interaktion von Lehren und Lernen (vgl. Doff/Klippel 2007, 270), eine Perspektive, die die Interdependenz beider Bereiche betont. Mit der veränderten Lehrerrolle eines *language learning facilitator* (↗ Lehrer/in und Lehrerrolle) kommt den Lernenden mehr Eigenständigkeit im Rahmen ihres Sprachlernprozesses zu, den sie nicht passiv erleben oder gar konsumieren sollten. A. im FU kann dabei auf verschiedenen Stufen umgesetzt werden, z.B. mit Blick auf die einzelnen ↗ Fertigkeiten oder aber im größeren Rahmen mit dem Ziel des ↗ autonomen Lernens. Die A. der Lernenden zum ↗ Sprechen wird im Nachgang der ↗ DESI-Studie dezidiert gefordert und stellt eine Grundvoraussetzung für fremdsprachliche Interaktionen aller Art dar. Der Zusammenhang von Lernen, Sprache

und Bewegung wird auch von der Hirn- und Lernforschung betont und kann sich im FU in unterschiedlichen methodischen Maßnahmen manifestieren, die im Klassenzimmer zu mehr Aktivität führen können (z.B. Laufdiktate, *acting games*; ↗Bewegter Unterricht). In diesem Sinne ist A. »intentional, situativ und an ein handelndes Subjekt gebunden« (Rampillon/Reisener 2005, 3), dem sich durch das Wahrnehmen mit allen Sinnen (↗Ganzheitliches Lernen) Prozesse der Reflexion und des Lernens anschließen (vgl. Baur/Zarudko 2016). Das Arbeiten in Szenarien (↗Inszenierung) eröffnet einen Weg, um die Lernenden stärker aktiv und eigenverantwortlich an Prozessen des Unterrichtsgeschehens zu beteiligen. Der Ansatz der *performance*-Orientierung im Kontext der ↗Dramapädagogik und Methoden des ↗kooperativen Lernens stellen weitere Möglichkeiten dar, der A. der Lernenden im FU einen größeren Raum zu geben, um sie durch Eigeninitiative und Interaktion sprachhandelnd aktiv werden zu lassen.

Lit.: R.S. Baur/M. Zarudko: Lernen durch Bewegung. In: Praxis FU 13/2 (2016), 14–15. – S. Doff/F. Klippel: Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Bln 2007. – U. Rampillon/H. Reisener: Lernen, Sprache und Bewegung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39/74 (2005), 2–5. ChL

Allgemeine Didaktik. Der Begriff ›D.‹ ist abgeleitet von griech. *didáskein* und umfasst sowohl eine aktive (›lehren, belehren, unterweisen, unterrichten, bilden‹), eine passive (›belehrt werden, unterwiesen werden, unterrichtet werden‹) wie auch eine mediale (›selbst lernen, sich aneignen‹) Bedeutungskomponente. In seiner pädagogischen Bedeutung wurde der Begriff *didactica* im 16. Jh. zusammen mit ersten wissenschaftlichen Darstellungen Wolfgang Ratkes (Ratichius; 1571–1635) und Jan Amos Komenskys (Comenius; 1592–1670) eingeführt. Ratke verwendete den Begriff erstmals in seiner 1615 erschienenen Sammlung schul- und bildungspolitischer sowie didaktisch-methodischer Hinweise *Allgemeine Anleitung in die Didactica oder Lehrart H. Wolfgang Ratichii, wie man Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle*. Interessant ist, dass der D. begriff zuerst in Verbindung mit Sprachunterricht verwendet wurde. Comenius war dann derjenige, der die Bedeutung von *didactica* in seinem programmatischen Werk *Didactica Magna* auf den gesamten Bereich von Bildung und

Erziehung anwendete und ›D.‹ primär auf den Vorgang des Lehrens bezog. Allerdings operierte Comenius mit den Komplementärbegriffen ›D.‹ und ›Mathetik‹, wobei ›D.‹ auf den Vorgang schulischen Lehrens und ›Mathetik‹ auf den Vorgang schulischen Lernens bezogen war. Der Begriff ›Mathetik‹ hat sich zwar nicht etablieren können, aber das Grundverständnis von D. als Lehren mit dem Zweck des Bewirkens von Lernen wurde in der Folgezeit beibehalten.

Das ursprüngliche enge D.verständnis (D. als Unterrichtstheorie) wurde erst in den 1920er und 30er Jahren durch Erich Weniger erweitert, der D. als Theorie des ↗Lehrplans und der Bildungsinhalte interpretierte. In der Folge begannen in der Mitte des 20. Jh.s Didaktiker wie Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz, Paul Heimann und Lothar Klingberg die didaktische Modellbildung voranzutreiben. Sie erreichten damit die endgültige Anerkennung der D. als eigenständige Wissenschaftsdisziplin. Allerdings ging mit der Entfaltung didaktischer Theoriebildung auch eine facettenreiche Interpretation des Begriffes ›D.‹ einher, die besonders vom unterschiedlichen Verständnis des Gegenstandsfeldes der D. herrührte. So entstanden didaktische Modelle, die D. wahlweise als Wissenschaft von allen mit Bildung befassten Problemen (bildungstheoretische D.en), als Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Allgemeinen (lerntheoretische D.en) oder als Wissenschaft von menschlicher Kommunikation und Interaktion (kommunikative D.en) verstanden. Wesentliche bildungstheoretische Modelle sind Wolfgang Klafkis Bildungstheoretische D. wie auch seine Kritisch-konstruktive D.. Einflussreiche lerntheoretische Ansätze sind Paul Heimanns »Berliner Modell«, Wolfgang Schulz' »Hamburger Modell«, die kybernetische D. von Felix von Cube oder die Systemisch-konstruktivistische D. Kersten Reichs. Für die Leitidee der Kommunikation sind z.B. die Kritisch-kommunikative D. von Schäfer/Schaller oder die Kommunikative D. von Walter Popp zu nennen. All diese D.en erhoben den Anspruch, unabhängig vom konkreten Unterrichtsgegenstand (Schulfach) allgemeingültig zu sein und werden deshalb als ›A.D.‹ bezeichnet. A.D. ist also ein rein theoretisches Konstrukt, da es ›die‹ oder ›eine‹ A.D. an sich nicht gab oder gibt. Vielmehr existiert eine schier unüberschaubare Vielzahl unterschiedlichster didaktischer Ansätze und Theorien, die häufig noch nicht ein-

mal den Anspruch integrativer Modellbildung erheben. Kron listet 2004 mehr als vierzig all-gemeindidaktische Ansätze. Diese (unreflektierte) Vielfalt erschwerte und erschwerte eine Vergleichbarkeit und somit auch den wissenschaftstheoretischen Diskurs, der derzeit kaum noch stattfindet. Es existiert heute eine Gemengelage alter und neuer Positionen nebeneinander, die besonders von Lehramtsstudierenden nicht mehr zu erfassen ist und die von Unterrichtspraktikern/innen weitgehend nicht mehr zur Kenntnis genommen wird. Einige Autoren beschreiben deshalb, völlig zu Recht, eine post-moderne Krise der A.D. und revitalisieren eine Diskussion um ihre Berechtigung als Wissenschaft.

Neben der A.D. befassen sich die Fachdidaktiken der klassischen Schulfächer bzw. die D.en einzelner Fächergruppen (z.B. die ↗ Fremdsprachendidaktik) prinzipiell mit denselben, wenn auch stärker eingegrenzten Gegenstandsfeldern, wie die A.D. (Unterricht allgemein versus Unterricht im Fach). Ein interdisziplinärer Dialog wäre zweifelsohne für den Bereich der Forschung, ganz besonders aber für den Bereich der Lehre im Zuge des Lehramtsstudiums dringend angezeigt. Die bisherigen Formen der universitären ↗ Lehrerbildung praktizieren in den meisten Fällen ein konsekutiv geordnetes Lernmodell der Didaktik: Der Schulpädagogik obliegt in der Regel die Aufgabe, die A.D. zu vermitteln. Der A.D. sind im Verlauf des Studiums die Didaktiken der Schulfächer zu- und nachgeordnet, ohne jedoch ihre heuristische Sicht zwingend zu vermitteln. In vielen Fällen sind Allgemeine Didaktiker/innen über Entwicklungen in den einzelnen Fachdidaktiken wenig oder nicht informiert. Viele Fachdidaktiker/innen entwickeln andererseits ihre Theorien weitgehend von den (mehr oder weniger klar) zugeordneten Fachwissenschaften her, ohne Bezug auf die facettenreichen Richtungen der A.D. zu nehmen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Während einerseits Vertreter/innen der A.D. den Fachdidaktiken eine zu stark eingegrenzte Sicht auf die Unterrichtswirklichkeit und Konzentration auf methodische Fragen unterstellen, wird der A.D. andererseits eine zu große Praxisferne vorgeworfen. Ein Ausweg aus der aktuell unbefriedigenden Situation kann nur durch eine Intensivierung des fachlichen Diskurses und eine Besinnung auf ein D.verständnis im engeren Sinne (D. als Unterrichtstheorie) gefunden werden. Grundsätzlich soll-

ten alle didaktischen Disziplinen zwei wesentliche Aufgaben erfüllen. Sie sollten zum einen die vorherrschende Unterrichtspraxis erforschen und beschreiben (deskriptive Komponente) und zum anderen daraus Aussagen über die Planung und Gestaltung guten Unterrichts ableiten (normative Komponente). Während Fach- und Bereichsdidaktiken ihre Aufgaben auch weiterhin stark auf ihr Fach bzw. ihre Fächergruppe beziehen, könnte eine neu interpretierte A.D. auf überfachlicher Ebene die Erkenntnisse der Fach- und Bereichsdidaktiken analysieren, reflektieren, evaluieren, systematisieren, synthetisieren und schlussendlich ihre Erkenntnisse in die Fach- und Bereichsdidaktiken zurückspiegeln. Ein derart ausgestalteter interdisziplinär-integrativer Dialog zwischen allen didaktischen Disziplinen wäre ein wichtiger Beitrag zur Qualitätsentwicklung schulischen Unterrichts.

Lit.: F. Haß: Zum Verhältnis von A.D. und Fachdidaktik Englisch. Reflexionen, Desiderata und Perspektiven eines interdisziplinär-integrativen D.verständnisses. Bln 2010. – F.W. Kron: Grundwissen D. Mü. 2004. FH

Alternative Lehr-/Lernformen. Unter dem Begriff a.L. lassen sich eine Reihe von sehr unterschiedlichen Sprachvermittlungsverfahren zusammenfassen. Bezeichnungen wie unkonventionelle, ganzheitliche oder holistische Methoden sind in der Fachliteratur ebenfalls zu finden, haben sich aber nicht durchgesetzt. Während diese Methoden mit mehr oder weniger Erfolg in der Erwachsenenbildung (↗ Andragogik) eingesetzt werden, haben sie für den schulischen FU nur geringe Bedeutung, auch wenn sie einige gute Anregungen bieten (können). Alternativ sind diese Methoden in dem Sinne, dass sie andere Schwerpunkte setzen als die zum Zeitpunkt der Entstehung etablierten Fremdsprachenvermittlungsmethoden. Charakteristisch ist für alle, dass sie einzelne lerntheoretische, pädagogische oder psychische Aspekte isolieren und zur Grundlage des Konzeptes machen. Für die Begründung a.L. werden durchgängig mangelnde Effektivität des traditionellen schulischen FUs und Vernachlässigung der affektiven Komponenten (↗ Emotion) gegenüber den kognitiven Faktoren genannt (vgl. Henrici/Zöffgen 1995, 5). ↗ *Community Language Learning (CLL)*, ↗ *Silent Way*, ↗ *Natural Approach*, ↗ *Suggestopädie*, *Psychodramaturgie* und ↗ *Total Physical Response (TPR)* verbindet der Gedanke, Lernen zu einem möglichst angenehmen

Vorgang zu machen und die unterschiedlichen ↗Lernertypen auf unterschiedlichen ›Kanälen‹ möglichst ganzheitlich anzusprechen (↗Ganzheitliches Lernen). Viele Vorschläge für konkrete Vorgehensweisen im Unterricht sind aus der traditionellen ↗Fremdsprachendidaktik bekannt, z.B. rigides Lehrerverhalten (Suggestopädie, TPR), Lehrende als Helfer (CLL, *Silent Way*), strenge Phasierung (Suggestopädie, TPR, *Natural Approach*, *Silent Way*), bekannte traditionelle Übungsformen und Materialien (Suggestopädie, *Natural Approach*) sowie Selbstständigkeit und Autonomie der Lernenden (CLL, *Silent Way*) (vgl. Henrici/Zöfgen 1995, 5f.).

Lit.: G. Henrici/E. Zöfgen (Hg.): Themenheft »Innovativ-alternative Methoden« von Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 25 (1996). – B. Ortner: Alternative Methoden im FU. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning 1998.

AG

Andragogik. Komplementär zur Pädagogik beschäftigt sich die A. mit der Bildung von Erwachsenen. Für die Fremdsprachendidaktik übernimmt die A. die Funktion einer ↗Bezugswissenschaft, da das Alter eine grundlegende endogene Lernervariable ist. Die häufig propagierte negative Korrelation von Alter und erfolgreichem Fremdsprachenlernen ist jedoch differenziert zu betrachten. Eric Lennebergs *Critical Period Hypothesis* koppelt erfolgreichen ↗Spracherwerb an das Gehirnwachstum, welches mit Ende der Pubertät abschließt. Erwachsenen Fremdsprachenlernen sollte es demnach nicht möglich sein, muttersprachenähnliche ↗Kompetenzen zu erwerben, was in der Fremdsprachenforschung mangels umfassender empirischer Absicherung und vielfältiger widersprechender Beispiele jedoch heftig diskutiert wird. Wenn es eine Korrelation zwischen Alter und erfolgreichem Fremdsprachenlernen gibt, so ist diese nicht als linear zu begreifen, sondern wird von vielen weiteren Faktoren beeinflusst (z. B. Bildungsstand, Lebenssituation, ↗Motivation, ↗Lernziele usw.). Bei erwachsenen Lernenden sind deshalb immer die allgemein kognitiven und personalen, aber auch die soziokulturellen und sozioökonomischen Einflussfaktoren in Betracht zu ziehen. Des Weiteren sind beim erwachsenen Lernenden Begrifflichkeiten ausdifferenzierter sowie Welt- und Handlungswissen viel ausgeprägter vorhanden als beim jungen Lernenden und dienen als wichtige Grund-

lage für den Fremdspracherwerb, weshalb in der Sprach-A. auch häufig auf kontrastive Sprachbetrachtung (↗Inferenz, ↗Kontrastives Lernen) zurückgegriffen wird. Die explizite Analyse sprachlicher Phänomene dient der Befriedigung des für erwachsene Lernende aufgrund ihrer kognitiven Reife typischen Bedürfnisses, Zusammenhänge zu verstehen (↗Verstehen). Bei der Vermittlung von ↗Wortschatz ist deshalb das bereits bestehende ↗mentale Lexikon bei der konzeptuellen Übertragung in eine andere Sprache die Basis, und bei der Grammatikvermittlung (↗Grammatik und Grammatikvermittlung) stehen entsprechende Maßnahmen der ↗Kognitivierung im Vordergrund. Der Lernvorsprung erwachsener Lernender kann den Zugang zu neuen Inhalten aber auch erschweren, da ggf. verfestigte Routinen aufgebrochen werden müssen. Das fest verankerte Lautinventar der bereits erworbenen Sprachen gehört z. B. zu den motorischen Routinen, die ggf. den akkuraten Erwerb des Lautinventars einer neuen Sprache erschweren. Aufgrund der meist fehlenden Sensibilisierung für Lautkombinationen anderer Sprachen in jungen Jahren können etwaige Unterschiede zur Muttersprache vom Lernenden teilweise gar nicht wahrgenommen bzw. gehört werden. Die Perfektionierung der ↗Ausprache, die elementar von differenzierter Wahrnehmung beim ↗Hörverstehen sowie den motorischen Fähigkeit bei der Lautproduktion abhängt, wird aufgrund irreversibler biologischer Voraussetzungen am häufigsten vom Alter beeinflusst. Aber auch der Erwerb allgemeiner muttersprachen-ähnlicher Sprachkompetenz gilt grundsätzlich für jüngere Lernende als einfacher zu erreichen. Bei erwachsenen Lernenden ist die Hemmschwelle, ↗Fehler zu machen oder mittels Fragen ggf. Schwächen zu zeigen, und damit die Angst vor Identitätsverlust viel höher, so dass Kinder und Jugendliche viel eher authentische fremdsprachliche Kommunikation riskieren, damit ihre Sprachfertigkeit austesten und gemäß Feedback der Gesprächspartner/innen entsprechend verbessern können.

Die längeren individuellen Lernbiographien und die daraus resultierenden Vorstellungen, ↗Lernstrategien und Erwartungen erwachsener Lernender sowie deren unterschiedliche Lebenssituationen erfordern eine Reduzierung des typischen schulartigen Lernens im Gleichschritt. Während im Jugendalter schulisches Lernen und damit auch curricular vorgesehener FU noch verpflichtende Schwerpunktaktivität des

täglichen Lebens ist, organisieren erwachsene Lernende ihr Fremdsprachenlernen meist als Nebentätigkeit. Sie setzen ihre Lernziele oft selbst und übernehmen so leichter Mitverantwortung für die Inhalte ihres Lernens. Diese Selbststeuerung des Lernprozesses (↗Autonomes Lernen) prägt das grundlegende Rollenverständnis von Lerner/in und Lehrkraft (↗Lehrer/in und Lehrerrolle), welches sich weitestgehend durch Gleichberechtigung auszeichnet. Ähnlich wie in der Schule, die als systemische Rahmenbedingung des FUs in jungen Jahren fungiert, wird das Fremdsprachenlernen auch im Erwachsenenalter durch die gewählte Institution bzw. Lernform (z.B. ↗Fernunterricht, ↗Blended Learning, ↗Tandemlernen) stark mitgeprägt.

Insgesamt sind vier wichtige Institutionstypen zu unterscheiden, die FU in der Erwachsenenbildung gestalten: Volkshochschulen (↗Volkshochschulunterricht) und Hochschulen für die Gruppe der öffentlichen Einrichtungen und private Sprachschulen sowie betriebliche Einrichtungen in der Gruppe der privatwirtschaftlichen Institutionen. In Deutschland übernehmen bei den öffentlichen Einrichtungen die Volkshochschulen eine flächendeckende Versorgung mit Sprachunterricht und erreichen damit auch gerade die älteren Fremdspracheninteressierten (↗Geragogik). Hinzu kommen eine Vielzahl privater Sprachschulen, in denen neben den gängigen (auch staatlich anerkannten) Berufsabschlüssen zum Fremdsprachensekretär, -korrespondent, zur Übersetzerin oder Wirtschaftsdolmetscherin vorwiegend FU in Kleingruppen (↗Sozialformen) meist zur Vorbereitung auf standardisierte Sprachtestungen (z.B. Cambridge-Prüfungen, TOEFL, TFI, DELF, DELE usw.) oder individuell zugeschnittener Einzelunterricht angeboten wird. Als dritte große Gruppe ist die meist fachspezifische Sprachenaus- und -weiterbildung in betrieblichen Einrichtungen zu nennen, welche von Angeboten der Industrie- und Handelskammern bis hin zu einzelnen maßgeschneiderten, firmeninternen Angeboten reicht. An den Hochschulen – der vierten Gruppe – gilt es, den Sprachunterricht in den philologischen Fächern, der integraler, prüfungsrelevanter Bestandteil des Studienfachs (z.B. Anglistik, Romanistik, Sinologie) ist, den curricular vorgesehenen, aber meist als Wahlpflichtfach definierten Fachsprachunterricht (↗Fachsprache) in den nicht-philologischen Fächern (z.B. Technisches Englisch, Wirtschaftsspanisch) und den

meist im Rahmen des Studium Generale zusätzlich angebotenen Sprachunterricht zu unterscheiden. Alle diese Institutionen führen systemisches Lernen bei jungen Erwachsenen bis ins Alter weiter, bedingen dabei aber große Unterschiede, was die zielgruppenspezifische und fachorientierte Didaktisierung der Unterrichtsinhalte anbetrifft.

Individuelle Lernerbiographien und Lebenssituationen evozieren divergierende Erwartungen an FU, was in unterschiedlichen Lernzielen resultiert, die vom Lernenden durch Rückgriff auf bekannte Lernstrategien erreicht werden wollen. FU für Erwachsene zeichnet sich daher durch sehr heterogene Gruppen aus (↗Differenzierung). Je nach institutioneller Rahmung eint die Teilnehmer/innen jedoch meist die intrinsische oder extrinsische, wenn auch ggf. inhaltlich ganz unterschiedliche Motivation. Zunächst bestimmt durch das in diesem Kontext aufgrund subjektiv oder objektiv empfundener Zwänge umstrittene Prinzip der Freiwilligkeit (z.B. wenn das Beherrschen einer Fremdsprache als Voraussetzung für bestimmte Tätigkeiten angenommen wird, obwohl es objektiv nur begrenzt notwendig ist, oder wenn es bei freier Studienfachwahl curriculare Festschreibungen gibt usw.) sind Lerngruppen von Erwachsenen meist durch eine gewisse Anfangsmotivation mit ausgeprägtem Interesse an der Sprache gekennzeichnet. Die Art der Motivation kann dabei je nach Institution von reiner Pflichtausübung, über vermeintlich berufliche Weiterbildung, über das Erlangen allgemeiner gesellschaftlicher Anerkennung bis hin zur bloßen, anfangs eventuell unterbewussten, Kontaktsuche mit Gleichgesinnten variieren. Entsprechend tragen auch die Lernenden die Verantwortung für den ihnen individuell wichtigen ↗Transfer des Gelernten selbst. Da Leistungsfortschrittmessungen, außer ggf. in prüfungsvorbereitenden Sprachkursen und auch dort meist nur in Form von Selbstkontrollen, eine nachgeordnete Rolle spielen, ist der Arbeitsrahmen, welcher der Lehrkraft in der Erwachsenenbildung zur Verfügung steht, weitaus freier und nicht vorwiegend durch kontinuierliche Verfolgung der ↗Progression mittels ↗Leistungsbewertung geprägt. Entsprechend ist zwar auch die Wahl der Arbeitsformen und ↗Medien zunächst flexibler, sollte aber stets zielgruppenorientiert sein.

Im aktuellen Diskurs zu Sprachangeboten für Geflüchtete steht auch die A. vor neuen Heraus-

forderungen: Die Anzahl der zu versorgenden Lernenden übersteigt um ein Vielfaches die Kapazität qualifizierter Lehrkräfte, so dass ehrenamtliche Helfer/innen als Quereinsteiger ad hoc die Verantwortung von Sprachlehrkräften übernehmen (müssen) und entsprechend vorbereitet werden müssen. Sprachlernen wurde auch politisch als wichtigste Maßnahme zur erfolgreichen Integration der Menschen in ihre neue Umgebung identifiziert und deshalb flächendeckend organisiert, so dass Sprachenangebote umfassende Aufgaben erfüllen müssen. Die individuellen Lernerbiographien und Lebenssituationen der Lernenden, welche die Erwartungen an die Qualifizierungsmaßnahmen sowie die zu definierenden Lernziele beeinflussen, sind in diesem Kontext jedoch überwiegend grundlegend anders und bedürfen der Erarbeitung neuer Konzepte, die z. B. auch Methoden der Alphabetisierung miteinschließen.

Lit.: G. Burger (Hg.): FU in der Erwachsenenbildung. Ismaning 1995. – D. Eggers (Hg.): Sprach-A. FfM 1997. – J. Quetz/S. Bolton/G. Lauerbach: Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des FUs in der Erwachsenenbildung. Bln 1981. – D. M. Singleton/L. Ryan: Language Acquisition. The Age Factor. Clevedon 2004. CJK

Anfangsunterricht ↗Früher Fremdsprachenunterricht

Arbeitsblätter gehören zu den Hilfsmitteln im FU, die entweder von Schulbuchverlagen als Kopiervorlage angeboten oder von Lehrkräften selbst erstellt werden. Auch im Internet findet man nach Schularten und Jahrgangsstufen geordnete Sammlungen, immer häufiger auch als *downloads*. A. ermöglichen eine große Aufgabenvielfalt. Die SuS füllen z. B. Lücken aus, ordnen Textbausteine, beenden unvollständige Sätze, heben gesuchte Informationen hervor, kreuzen die richtigen Lösungen bei Multiple-Choice-Aufgaben an, verbinden Frage- und Antwortangebote, suchen nach ausgelassenen Wörtern, korrigieren inhaltliche Fehler, füllen Sprechblasen aus oder zeichnen die Routen entsprechend einer Wegebeschreibung in eine Skizze ein (non-verbales Lösen von Hörverstehensaufträgen). Auch zum Ausmalen von Bildern, zum Verändern von Bildinhalten nach entsprechenden Anweisungen, zum Ausschneiden von Bastelangeboten (z. B. Fingerpuppen oder Daumenkino) und zur Erhöhung der indi-

viduellen Sprechzeit mittels entsprechender Dialogtechniken (z. B. *flow charts, surveys*) sind A. bestens geeignet. Im weitesten Sinne sind A. auch für ad hoc Lernstandsdiagnosen, für die ↗Leistungsermittlung und für die individuelle Lernfortschrittsdokumentation vorgesehen (*self-assessment sheets*). Um den Lernenden eine echte Textarbeit zu ermöglichen, bieten die Lehrkräfte Texte oftmals auf A.n an: Somit dürfen die Lernenden etwas unterstreichen oder farbig markieren, etwas zwischen die Zeilen oder an den Rand schreiben und Pfeile ziehen. Die didaktischen Einsatzmöglichkeiten sind ebenfalls vielfältig: A. dienen der Vorbereitung von Lerninhalten (Reaktivierung des domänenbezogenen Weltwissens und des sprachlichen Wissens), bieten Visualisierungshilfen (↗Visualisierung) an (z. B. Grammatikkarteikarten, *mindmaps*) oder erweitern das Übungsangebot (↗Übung) der ↗Lehrwerke. Auch für das Lernen an Stationen, für den gezielten ↗Förderunterricht (adaptives Lernen), für Differenzierungsaufgaben in Stillarbeitsphasen (↗Differenzierung) und für die Feststellung der individuellen Lernstände leisten sie Erhebliches. Folgende Evaluierungskriterien sind zu beachten: A. zeigen ein gefälliges Layout (Verhältnis von Freiräumen, Abbildungen, Schrift und Leerzeilen) und alle Anweisungen sind verständlich und fehlerfrei formuliert. Auch humorvolles bildliches Begleitmaterial, eindeutige Kennungen, Anregungen für ↗Sozialformen (Partner- oder Gruppenarbeit) und die Möglichkeit für SuS zur Beurteilung (Gefallen, Arbeitsaufwand, Machbarkeit) und alternative Aufgabenformate für unterschiedliche ↗Lerntypen sollten auf einem Arbeitsblatt zu finden sein. Damit die Lernenden die A. problemlos verwalten können, bietet es sich an, sie während eines Schuljahres durchnummerieren, bereits gelocht anzubieten und z. B. in einem ↗Portfolio abzuheften.

Lit.: Themenheft »Worksheets« von Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 44 (2000). – D. Seymour/M. Popova: 700 Classroom Activities. Oxford 2003.

WK

Arbeitsformen ↗Sozialformen

Audio-linguale Methode. Die in sprachwissenschaftlicher Hinsicht auf dem amerikanischen Strukturalismus und in lerntheoretischer Hin-

sicht auf dem Behaviorismus aufbauende a.M. stellt eine Weiterentwicklung der sog. *Army-Method* dar. Mit Ausbruch des Zweiten Weltkrieges wurde deutlich, dass es an Fremdsprachenkenntnissen mangelte. Insbesondere Sprachen wie Japanisch, Chinesisch usw. konnten nur von wenigen Armeeingehörigen gesprochen und verstanden werden. Im Auftrag des Militärs wurden deshalb zwischen 1941 und 1943 zahlreiche Sprachprogramme entwickelt, die später großen Einfluss auf die Konzeption der a.M. hatten. In Deutschland hielt diese Methode erst nach dem Erscheinen der deutschen Übersetzung von Robert Lados Buch *Language Teaching. A Scientific Approach* (1964, dt. 1967) Einzug. Im Gegensatz zu allen bis dahin existierenden Methoden ist dieser Ansatz nach rein wissenschaftlichen Prinzipien organisiert (Strukturalismus und Behaviorismus). Die Grundlage war eine strukturalistische Analyse der gesprochenen Sprache mit dem Ziel, die Sprechfähigkeit durch das Einüben und Nachahmen von Satzmustern zu entwickeln. Die am Alltagsgebrauch orientierte Sprache wird in didaktisch konstruierten (Mini-)Dialogen präsentiert. Grammatische Regeln werden nicht explizit vermittelt, induktive Grammatikarbeit wird hingegen nicht ausgeschlossen (*Induktives Lernen*). Die in möglichst alltäglichen Situationen eingebetteten Sprachmuster werden in Sprechübungen im Sprachlabor unter Benutzung von Tonbandübungen eingeschliffen (*pattern drill*). In diesem Kontext wurde ab den 1960er Jahren in Deutschland das Sprachlabor bevorzugter Übungsort (*Lehr- und Lernort*). Darauf wird auch heute noch in der Werbung mit Slogans wie »in 30 Tagen Spanisch, Französisch usw. lernen« Bezug genommen. Die älteren Medien wie Kassetten und CDs sind mittlerweile durch aktuellere *Medien* wie DVDs oder Internetkurse ersetzt worden. Das Lernschema dieser Programme bleibt aber das gleiche (vgl. Roche 2005, 16).

Die Unterrichtsprinzipien der a.M. lassen sich wie folgt zusammenfassen: (1) Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen: Daraus ergibt sich die Folge der Schulung der Teilkompetenzen *Hörverstehen*, dann (Nach-)sprechen, dann *Leseverstehen* und zum Schluss *Schreiben*. (2) *Situativität* des Unterrichts: Die Sprachmuster der *Grammatik* werden in Alltagsituationen eingebettet und dialogisch präsentiert. (3) *Authentizität* der Sprachvorbilder: Möglichst Unterricht durch einen Mutter-

sprachler, dadurch Nachahmung der *Aussprache*. (4) Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen: Einschleifen von Sprachgewohnheiten, begründet mit der behavioristischen *Lerntheorie*. (5) *Einsprachigkeit* des Unterrichts: Ausschluss der Erstsprache aus dem Unterrichtsgeschehen. (6) Charakteristische Übungsformen sind Lückentexte, Auswendiglernen von Modelldialogen und Satzmusterübungen (Satzschalttafeln): Der Hauptzweck dieser stark gesteuerten *Übungen* bestand darin, dass die Lernenden angeleitet wurden, korrekte Sätze zu produzieren, wenngleich auf deren Inhalt kein Einfluss genommen werden konnte. Seit den 1960er Jahren wurde diese Methode in Frankreich zur *audio-visuellen Methode* weiterentwickelt.

Lit.: R. Lado: *Moderner FU*. Mü. 1967. – J. Roche: *Fremdspracherwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tüb. 2005. AG

Audio Literacy. Kompetente Fremdsprachenlerner/innen sind die umfänglich Bedeutung aushandelnden, kulturellen Aktanten, auch im akustisch-auditiven Bereich. Hören ist grundlegend für das Erlernen von Mutter- und Fremdsprache. Akustische Wahrnehmung und -verarbeitung beziehen sich im FU sowohl auf (fremd-)sprachliche Hörimpulse (einschließlich Intonation, Prosodie und Rhythmus) als auch auf musikalische und klangliche Höranlässe (z.B. Lieder, Instrumentalmusik, Filmmusik bzw. Geräusche und Klangbilder). Hören ist aktives konzentriertes Zu-Hören, Lauschen und Horchen.

Die Entwicklung von *Hörverstehen* wird heute nicht mehr nur aus wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer Perspektive betrachtet. Hören ist ebenso zentral für unser Verständnis von kultureller Differenz und erfordert die Ausbildung vielschichtiger Prozesse der Sinnbildung und des *Verstehens*. Obwohl einige grundlegende (z.B. sprachliche) Hörkomponenten kulturübergreifende Aspekte tragen (z.B. Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit, Tonhöhen- und Lautstärke-Veränderungen), gibt es genauso viele akustische kulturelle Besonderheiten (z.B. das englische [th] für den deutschen Hörer), auch allgemein klanglich-musikalischer Art (z.B. chinesische 5-Tonmusik, fremde urbane oder ländliche Klangräume). Ausgehend von einem weiten Höransatz ist es angebracht, von der Entwicklung von *a.l.* zu sprechen. Der *literacy*-Ansatz, der im Konzept der *multiple literacy*-

Didaktik verortet ist, berührt sowohl den Begriff der Literalität (hier eher bezogen auf elementare Hörereignisse und -wahrnehmungen) als auch den der \nearrow Kompetenz (hier eher bezogen auf die kompetente Verknüpfung von Hörereignissen mit individuellem Weltwissen und Erfahrungen) und ist in seiner Ausrichtung medial und auch kulturwissenschaftlich dimensioniert. Insbesondere der dreistufige Prozess des *designs of meaning* (*available design, designing und the redesigned*) wird zum Grundmuster kommunikativer, diskursiver, textueller und auch kultureller performativer Aushandlungen (vgl. Hallet 2011). Damit schafft er für die Ausbildung von *a.l.* die wichtige sprachliche, materiell-mediale und kulturelle Verankerung: gestützt zum einen durch die Zunahme insbesondere elektronisch vermittelter multimodaler Formen weltweiter verbindender Kommunikation (Sprache, Musik, Bewegung oder Tanz) und zum anderen durch migrationsbedingte Prozesse (sub-)kultureller und sozialer Diversifizierung. Teilkompetenzen von *a.l.* sind (vgl. Blell 2006): Sensibilität für Hörkontexte aller Art (Sprache, \nearrow Musik, Klang); Bereitschaft und Fähigkeit, genau hinzuhören, zu verstehen und über den eigenen Hörprozess zu reflektieren; Fähigkeit, Nichtverstehen von Gehörtem auszuhalten und in erhöhte Aufmerksamkeit umzuwandeln; Fähigkeit, andere Hörweisen und Interpretationen auszuhalten und eigene Wertungen hinauszuzögern oder gar auszusetzen; Fähigkeit zur ›Lücke‹ bzw. kontextuell angepasster Einsatz von sprachlichen, para- und nicht-sprachlichen Mitteln zum Ausgleich von ›Hörlücken‹ (\nearrow Nonverbale Kommunikation); Fähigkeit, Gehörtes in kulturellen Bedeutungsstrukturen kritisch zu interpretieren und anzuwenden.

Lit.: G. Blell: Musik im FU und die Entwicklung von *a.l.* In: U.H. Jung (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. FfM 2006, 112–119. – W. Hallet: *How to Do Things with Media*. Mediennutzung als performativer Akt. In: B. Schmenk/N. Würffel (Hg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück*. Tüb. 2011, 231–243. GB

Audio-visuelle Methode. Die a.M. entstand in den 1950er Jahren in Frankreich und stellt ähnlich wie die \nearrow audio-linguale Methode die \nearrow kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt. In Frankreich wurde die aus den USA stammende audio-linguale Methode zur audio-visuellen, struktural-globalen Methode weiterentwickelt (vgl. Guberina 1964, 1 ff.). Zu den

Charakteristika der audio-lingualen Methode treten die visuelle Unterstützung des Sprachlernprozesses durch \nearrow Bilder, Dias und Filme, der Einbezug von Kommunikationssituationen und eine strenge Phasierung des Unterrichts: Einführung in Dialogform – Erörterung von Einzelaspekten – Wiederholung und \nearrow Übung – Auswertung – Anwendung und \nearrow Transfer (vgl. Neuner 2003, 230). Obwohl die Wurzeln der audio-lingualen Methode und der a.M. dieselben sind, lassen sich Unterschiede feststellen: Das Unterrichtsprinzip der a.M. besteht darin, Sprache, wo immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden. Das heißt, in einer Dialogsituation wird den Lernenden zunächst der Inhalt der Situation durch visuelle Mittel verdeutlicht (\nearrow Visualisierung), dann erst folgen die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksformen (vgl. Abbildungen im \nearrow Lehrwerk). Die Reihenfolge der Darbietung verläuft also anders als in der audio-lingualen Methode. Dort wird zunächst die sprachliche Form vorgegeben (erst Hören, dann Nachsprechen) und dann in ihrer Bedeutung erklärt. Eine Unterrichtseinheit beginnt bei der a.M. also mit der Präsentation eines Bildes bzw. einer Bilderfolge und eines aufgezeichneten Dialogs. In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten erklärt (durch Deuten, wiederholtes Anhören einzelner Passagen, Fragen und Antworten). Durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text müssen die Dialoge in der dritten Phase auswendig gelernt werden. Der Aufbau einer solchen Unterrichtseinheit orientiert sich an der behavioristischen \nearrow Lerntheorie. Der Lernvorgang wird als Verbindung von Reiz (Bild) und Reaktion (sprachliche Äußerung) gesehen. Die Verwendung technischer Unterrichtsmedien unterstützt diesen Prozess.

Viele der Prinzipien, die im Rahmen der a.M. formuliert wurden, haben langfristige Auswirkungen auf den FU gehabt. In ihrer ›Reinkultur‹ wurde die Methode aber – außer in Frankreich als *méthode structuro-globale audio-visuelle* – kaum praktiziert. Dazu trugen sicherlich die rigide Unterrichtsphasierung und die einseitige Steuerung durch visuelle Medien bei. Dadurch bestand kaum die Möglichkeit methodischer Variation. Auch die fehlende Ausgewogenheit im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen mag in dieser Hinsicht eine Rolle gespielt haben, z.B. geringe Bewusstmachung (\nearrow Bewusstheit/Bewusstmachung) von grammatischen Regeln oder geringe Berücksichtigung des Schrift-

bildes. Trotzdem kommt der a.M. ebenso wie der audio-lingualen Methode der Verdienst zu, dem Leitziel der kommunikativen Kompetenz im FU den Weg geebnet zu haben, denn beide methodischen Ansätze haben für die gesprochene Sprache sensibilisiert. Außerdem haben beide Ansätze entscheidend zum Einzug akustischer und visueller ↗Medien (Dialoge, Kassetten, Bilder, Bildfolgen usw.) in Lehrwerke und FU allgemein beigetragen.

Lit.: P. Guberina: Die audio-visuelle, global-strukturelle Methode. In: B. Libbich (Hg.): Neue Wege im Sprachunterricht. FfM 1964, 1–15. – G. Neuner: Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: K.-R. Bausch et al. (Hg.): Handbuch FU. Tüb. 42003 [1989], 225–234. AG

Aufgaben ↗ Aufgabenorientiertes Lernen

Aufgabenorientiertes Lernen (engl. *task-based learning*, frz. *approche par tâches*) geht u. a. auf David Nunan (1989) und Jane Willis (1996) zurück, die dem Konzept der Aufgabe im Unterricht eine zentrale Stellung einräumen. Unter ›Aufgabe‹ ist ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement zu verstehen, das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen. A.L. hat v. a. durch seine zentrale Stellung im ↗Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) inzwischen europaweit Eingang in Bildungs- und Rahmenpläne gefunden und wird zunehmend auch in Lehrmaterialien berücksichtigt. Es sind dabei gegenwärtig zwei Grundkonzeptionen unterscheidbar: (1) ein integrativer Ansatz, bei dem Aufbau (z. B. Vorschau auf die Aufgabe und anvisierte Kompetenzen, Text/e, Übungspool, Aufgabe/n) und Inhalte (z. B. Arbeitstechniken, thematisch bezogener/landeskundlicher Input, Textmodell/e, Redemittel, Wortschatz, Grammatik usw.) einer Lektion (engl. *unit*, frz. *unité/leçon*) sich aus den Erfordernissen einer Aufgabe ableiten und die Lernenden durch die Beschäftigung damit in die Lage versetzt werden, die gestellte Aufgabe umzusetzen; (2) ein additiver Ansatz, bei dem eine oder mehrere Aufgaben im Anschluss an eine oder mehrere Lehrbuchlektionen eingefügt werden, wobei die konzeptionelle Verknüpfung von Lektion und Aufgabe nur in geringerem Maße gegeben ist.

Für die Beschreibung einer Aufgabe werden u. a. folgende Kriterien genannt: Eine (ideale) Aufgabe (1) fördert den Gebrauch der Zielsprache als kommunikative Tätigkeit; (2) stellt den Inhaltscharakter der Mitteilung in den Mittelpunkt (↗Inhaltsorientierung); (3) ermöglicht einen hohen Grad an ↗Authentizität des Sprachhandelns; (4) ist realitätsbezogen; (5) fördert ↗kooperatives Lernen und Arbeiten; (6) unterstützt die integrative Verwendung mehrerer ↗Fertigkeiten; (7) regt die Verwendung und Weiterentwicklung kognitiver ↗Lernstrategien an; (8) führt zu einem konkreten Endprodukt. A.L. ist ein Versuch, die Trennung des Lernens und Anwenden der Fremdsprache zu überwinden. Dafür wird der Klassenraum zugleich als Aktions- und Lernraum gesehen (↗Lehr- und Lernort). Im Sinne des a.L.s konzipiertes Fremdsprachenlernen fördern, so die Annahme, durch die Vorwegnahme von Anwendungssituationen im Klassenraum die spätere Bewältigung von Realsituationen außerhalb des Klassen- und Lernkontextes.

Damit setzt a.L. eine starke Variante des kommunikativen Ansatzes um (↗Kommunikativer FU), bei dem der Bedeutungsaspekt von Sprache fokussiert wird und Lernende als sie selbst zielsprachlich kommunizieren und agieren sollen. Zentrale Aspekte dieses Ansatzes sind (1) der zugrunde liegende Sprachbegriff: Sprache wird in ihrer sich im Verwendungsakt manifestierenden Werkzeugfunktion gesehen, sie lässt die Sprechenden zu Sprachbenutzenden werden, wodurch das Sprachereignis dem Kriterium der authentischen Sprachverwendung nahekommen soll; (2) die Sinnhaftigkeit der Aufgabe: Es wird als positiv für den Spracherwerbsprozess angenommen, dass er sich im Rahmen für die SuS bedeutungsvoller Aufgaben vollzieht, und dass die Lernenden sich an Aufgaben orientieren, die Tätigkeiten widerspiegeln, denen sie in ihrem Umfeld begegnen oder deren Umsetzung für sie von Bedeutung ist; (3) die Outputorientierung: Im Gegensatz zu nativistisch geprägten Vorstellungen von Sprachenlernen setzt das a.L. darauf, dass sich der ↗Spracherwerb im Zuge der Umsetzung von Aufgaben einstellt, die den Einsatz von Sprache bedingt, d. h. die in Form eines konkreten Ergebnisses erfolgt, das als solches sprachlicher Natur sein kann oder aber dessen Realisierung von sprachlichen Aktivitäten begleitet sein muss.

Im Hinblick auf die Umsetzung des a.L.s wird eine Sequenzierung in drei Phasen vorge-

schlagen (vgl. Skehan 1996, Willis 1996), die mit *pre-task activity* (Vorbereitungsphase), *during-task activity* (Durchführungsphase) und *post-task activity* (Nachbereitungsphase) bezeichnet werden. Die zentrale Phase der *during-task activity* ist als einzige obligatorisch, so dass im Grunde a.L. aus der Bearbeitung der den Lernenden gestellten Aufgabe bestehen kann. Vielfach ist die Ausweitung des Konzepts auf die vor- und nachbereitenden Phasen im Hinblick auf einen effektiven Spracherwerbsprozess sinnvoll. Es wird gegenwärtig davon ausgegangen, dass v.a. eine vorgeschaltete Phase die eigentliche Aufgabenlösungsphase fördert und unterstützt. Als förderlich wird erachtet, die SuS in dieser Phase über den Zweck (»Was soll getan werden?«), den Nutzen (»Was bringt es?«) sowie das erwartete Ergebnis (»Was ist das Endprodukt?«) der Aufgabe zu informieren. Eine vorbereitende Phase ist somit im Hinblick auf die ↑Motivation der Lernenden für die Aufgabe, auf die inhaltliche wie auch sprachliche Heranführung an die Aufgabe, die Erarbeitung von ↑Lerntechniken und die zeitliche Planung der Vorgehensweise zu betrachten. Die Nachbereitung erstreckt sich in der Regel auf die Vorstellung, Aus- und Bewertung der Ergebnisse sowie auf die Diskussion der Vorgehensweise. Zum Teil wird sie auch für fertigungsbezogene Sprachübungen genutzt (↑Übung), deren Notwendigkeit sich aus der Meta-Diskussion ergeben hat. Es gilt hier der Gefahr entgegenzuwirken, auf Kosten der Sprachkorrektheit die Sprachflüssigkeit zu stark zu betonen.

Bei der Diskussion um das a.L. wird meist die Unterscheidung zwischen *task-as-workplan* und *task-as-process* getroffen. Dabei wird bei *task-as-workplan* unter *task/tâche* eine Abfolge von Aktivitäten verstanden, die sich aus der Aufgabe selbst ergeben können oder sich aus ihr ableiten lassen oder etwa in ihr *expressis verbis* formuliert sind. Während bei dieser Lesart von *task/tâche* der Aspekt der Planung im Vordergrund steht, fokussiert *task-as-progress* die Phase der eigentlichen Umsetzung der Aufgabe bis zu deren Realisierung. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei vorrangig das erwünschte und als begleitendes ↑Lernziel verfolgte autonome Arbeiten der Lernenden (↑Autonomes Lernen) wie auch die Interaktionen der Lerngruppe untereinander (↑Unterrichtsinteraktion).

In sprachlicher Hinsicht sind diejenigen Aufgaben als besonders förderlich für den Sprach-

erwerbsprozess anzusehen, die Prozesse anregen, bei denen das dialogische Sprechen angeregt wird, explizite Redebeiträge eingefordert werden und die Risikobereitschaft der SuS gefördert wird. Zudem sollte es Phasen geben, in denen einzelne Sprachmittel gezielt formal betrachtet werden (z.B. Einführung einer Grammatikstruktur, die für die Umsetzung der Aufgabe relevant ist). Weitere wesentliche Aspekte liegen darin, dass die Aufgabe kooperatives Arbeiten unterstützt und den Lernenden Unterstützung für ihre kommunikativen Anstrengungen zuteil wird – z.B. Bereitstellung von Redemitteln oder förderliches kommunikatives Agieren der Lehrperson (↑*Scaffolding*).

Im Hinblick auf die Entwicklung von ↑Diskursfähigkeit als Voraussetzung für »Selbstbestimmtheit und soziale Partizipationsfähigkeit« (Hallet 2013, 3) wird die *komplexe* Lernaufgabe von der »einfachen« Lernaufgabe unterschieden. Der zentrale Unterschied liegt darin, dass die Lernenden bei der komplexen Lernaufgabe als »kulturelle Aktanten und Subjekte von Diskursen und Prozessen« (ebd., 4) gesehen werden. Die Bearbeitung der Aufgabe kommt einer Überwindung des schulischen Agierens gleich, womit das Konzept der Authentizität eine zentrale Rolle erhält, die Orientierung an sozialen Diskursen fokussiert und die Relevanz des Tuns hervorgehoben wird. Der Lerneroutput ist in der komplexen Aufgabe nicht vorbestimmt, er kann aber zur Initiierung kognitiver, sprachlich-diskursiver und interaktionaler Prozesse unterstützt werden (Benennung von Kompetenzziele, Thematik, Input-Texte, Text-Modelle, sprachliche Mittel, Übungsangebote, *scaffolding*, Planungshinweise). Der Lehrkraft fällt innerhalb des a.L.s die Rolle zu, ihre Sprache so zu wählen, dass das Kriterium der Authentizität erfüllt und dem Inhaltsbezug des sprachlichen Austausches Vorrang eingeräumt wird (durch die Art der ↑Fragen, des ↑Feedbacks, der Sprachunterstützung, der Zuweisung des Rederechts usw.).

Während die Befürworter des a.L.s große Chancen für den Spracherwerbsprozess in diesem Ansatz sehen, ist u.a. noch ungeklärt, wie sich der Ansatz in ein Curriculum (↑Lehrplan) einfügt, welche Rolle die Frage der Sprachkorrektheit spielt und wie mit verschiedenen Lernbegabungen umgegangen werden soll (vgl. Swan 2005). Auch scheint sich das Kriterium der Authentizität in einer institutionellen Lernumgebung nur ansatzweise umsetzen zu lassen.

Lit.: K.-R. Bausch et al. (Hg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Tübingen 2006. – R. Ellis: Task-based Language Learning and Teaching. Oxford 2003. – W. Hallett: Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 124 (2013), 2–9. – A. Müller-Hartmann/M. Schocker-von Dittfurth (Hg.): Aufgabenorientierung im FU. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen 2005. – A. Müller-Hartmann/M. Schocker-v. Dittfurth: Teaching English. Task-Supported Language Learning. Paderborn 2011. – D. Nunan: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge 1989. – E. Rosen (Hg.): La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Sonderausgabe von Le français dans le monde 45. Paris 2009. – P. Skehan: A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. In: Applied Linguistics 17/1 (1996), 38–62. – M. Swan: Legislation by Hypothesis. The Case of Task-based Instruction. In: Applied Linguistics 26/3 (2005), 376–401. – J. Willis: A Framework for Task-based Learning. London 1996. JM

Aufmerksamkeit ist ein Schlüsselbegriff in Psychologie, Neurowissenschaften und Lerntheorie, aber auch z.B. in der Ökonomie und den Kulturwissenschaften. Aus einer generellen A.shaltung wählt der Mensch einen Fokus auf der Basis von Interesse und Intention. Dieser Fokus wird mit Gedächtnisinhalten abgeglichen und als nützlich oder unterhaltsam bewertet. Von solchen Bewertungen hängt der wichtige Aspekt der A.sspanne ab. Die bildgebenden Verfahren der Neurologie können A.sformen abbilden, somit auch ihre Verstärkung oder Abschwächung. A. ist zu einem zentralen Konzept der Psychologie, Pädagogik und Soziologie geworden, nicht zuletzt über die Abwesenheit von A. beim als ADS (*attention deficit syndrome*) bezeichneten psychischen Krankheitsbild der Unfähigkeit zur Konzentration bei Kindern und Jugendlichen.

In Lehr- und Lernkontexten wird das Konzept der A. besonders im Rahmen der Kommunikationsmöglichkeiten alter und neuer Medien diskutiert, die um A. konkurrieren. Die Folge ist eine Konzentrationsweise, die als *hyper attention* (vgl. Hayles 2007) beschreibbar ist. In den Anforderungen eines *multi-tasking* muss der Fokus schnell gewechselt werden, so dass letztlich mehrere Informationsquellen nebeneinander bestehen können. Die gegenläufige Form der A. kann man als *deep attention* charakterisieren. Hier werden über einen längeren Zeitraum Fokus und Konzentration auf ein Objekt, z.B. einen längeren Text, gelegt. *Deep attention* wird mit *print literacy* korreliert, *hyper atten-*

tion mit *digital literacy*. In Lehr- und Lernkontexten mit Texten findet sich traditionell eine Bevorzugung der *print literacy*, die analytisch-logisches, lineares Denken favorisiert. Es spricht vieles dafür, dass diese Konzentrationsweise ihre zentrale gesellschaftliche Stellung verliert zugunsten eines stärker assoziativen, empathischen und sinnlichen Impressionen zugewandten Denkens (vgl. Lanham 2006).

Im engeren Kontext des Fremdsprachenlernens konkurrieren Theorien und Methoden nicht zuletzt im Hinblick auf die jeweils notwendigen Formen von A. (vgl. Schmidt 1995). Es wird unterschieden zwischen einer generellen Form von A. unter der Bezeichnung *noticing* und einer stärker gerichteten Form als *focal attention*. Konsens besteht zumindest darüber, dass jedes Sprachlernen eines grundlegenden Levels an A. in Form von Beachtung (*noticing*) bedarf. Eine Art „gerichtete A.“ (*focal attention*), die auf bewusstes Verstehen zielt, führt zu besseren Lernergebnissen bei der Herausbildung systematischer Sprachstrukturen, z.B. im Bereich der Syntax und Morphologie. Demgegenüber kann das Lernen von Wörtern und Wortkombinationen bereits über *noticing* erreicht werden.

Lit.: K. Hayles: Hyper and Deep Attention. The Generational Divide in Cognitive Modes. In: Profession (2007), 187–199. – R. Lanham: The Economics of Attention. Style and Substance in the Age of Information. Chicago 2006. – R. Schmidt (Hg.): Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu 1995. JD

Auslandsaufenthalt ↗ Begegnung und Begegnungssituationen

Aussprache gilt als zentraler Bestandteil ↗ kommunikativer Kompetenz. Darunter verstanden werden einzelne Laute sowie deren Kombination und Repräsentation in Lautschrift, Wort- sowie Satzakkzent, Intonation und die Verbindung mehrerer Wörter in zusammenhängender Rede. Sprecher/innen mit einer guten, d.h. einer im weiteren Sinne (vgl. Jenkins 2001) standardisierten, A. kommunizieren in der Fremdsprache leicht verständlich mit anderen. Die A. wirkt bewusst oder unbewusst enorm auf Kommunikationspartner und dient häufig als Indikator für die allgemeine Sprachkompetenz. Als fehlerhaft wahrgenommene A. kann sozial stigmatisierend wirken und zu Irritationen in

der Kommunikation führen. Diesen Argumenten kommt im Kontext eines \nearrow kommunikativen FUs, in dem gesprochene Sprache eine wichtige Bedeutung hat, besonderes Gewicht zu. Im Gegensatz dazu steht die heute eher vernachlässigte Rolle des A.trainings: War bis Mitte der 1970er Jahre häufig im Sprachlabor anhand von *pattern drills* durchgeführte A.schulung ein ausgewiesenes \nearrow Lernziel, so flaute danach das Interesse daran deutlich ab. Seit Mitte der 1990er Jahre wird einer guten A. im Zuge der Stärkung der Mündlichkeit (\nearrow Mündlichkeit und Schriftlichkeit) erhöhtes Interesse entgegengebracht, doch ist der Stellenwert der A. im kommunikativen FU bisher nicht hinreichend erforscht, und die umfassende Implementierung entsprechender zeitgemäßer Präsentations- und Übungsmöglichkeiten steht bis dato noch aus. Eine Ursache hierfür liegt in der für die A. und deren Training entscheidenden, allerdings bisher ungelösten Standardfrage. Galt beispielsweise im Hinblick auf das Englische, dessen Bedeutung als \nearrow lingua franca beständig anwächst, lange an deutschen Schulen *Received Pronunciation* als der allgemein anerkannte Standard, so sind heute das amerikanische Standardenglisch sowie andere Standardvarianten akzeptiert. Mögliche Reaktionen auf diese und vergleichbare Entwicklungen auch in anderen Sprachen reichen von einer restriktiven Orientierung am L1-Sprecher als Modell bis zu einer Demokratisierung der A. in Form einer Konzentration auf einen eher überschaubaren Korpus von für die verständliche Kommunikation unverzichtbaren Kernlauten. Für den FU und die \nearrow Lehrerbildung ergeben sich aus der Aufweichung der A.standards entscheidende Konsequenzen. So ist es bedeutend schwieriger geworden, festzulegen, welcher A.standard im schulischen FU als Modell dienen soll. Ferner ist es für Fremdsprachenlehrkräfte problematisch, im Zuge einer mündlichen Interaktion spontan zu entscheiden, ob es sich auf Lernerseite um einen A.fehler oder eher um eine ungewöhnliche A.variante handelt. Im Sinne eines kommunikativen FUs dient Verständlichkeit als Entscheidungsgrundlage in Zweifelsfällen.

Gute A. wird nur zum Teil durch Lernen am Modell erworben. Dies bedeutet im Hinblick auf die Lehrersprache, dass die A. der Lehrkraft modellhaft, das heißt korrekt und konsequent an einer Standardvariante der Fremdsprache ausgerichtet sein soll. Es impliziert auch, dass A. im FU gezielt geübt werden muss. Für die

rezeptive A.kompetenz der Lernenden ist ein vielfältiger Input im Hinblick auf diverse A.varianten wichtig, der über authentische Materialien mit Hilfe der digitalen \nearrow Medien (z.B. Blogs) heute oft einfacher als früher gewährleistet werden kann. Wirksames produktives A.training in gezielten Übungsphasen (\nearrow Übung) gerade in der Anfangsphase des FUs hat jedoch ebenfalls einen hohen Stellenwert. In solchen Phasen kann die A. neu eingeführter Wörter erlernt, für die Lernenden (häufig aufgrund des Einflusses ihrer Muttersprache) kritische Laute, Lautkombinationen und Intonationsmuster können geübt und A.fehler gezielt korrigiert werden. A.übungen dienen im Einzelnen u.a. dazu, das Hördiskriminierungsvermögen der Lernenden zu trainieren. Drillübungen können sich zur gezielten, zeitlich beschränkten Einübung neuer A.phänomene bzw. zur punktuellen Korrektur von A.fehlern (formbezogene Phase) anbieten. Im Anschluss daran folgt in der Regel die Einbettung des Geübten in einen kommunikativen Kontext (mitteilungsbezogene Phase). A. und A.training im FU sind also Mittel zum Zweck einer verständlichen, möglichst reibungslosen Kommunikation in der Fremdsprache.

Lit.: J. Jenkins: *The Phonology of English as an International Language. New Models, New Norms, New Goals.* Oxford 2000. – B. Diehr/St. Frisch (Hg.): Themenheft »Aussprache« von Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 134 (2015). SD

Authentizität wird als Konzept fremdsprachlichen Lehrens und Lernens in unterschiedlicher Weise verstanden, wobei sich eine zielkulturell orientierte und eine lernkontextbezogene A. unterscheiden lassen. In der ersten Lesart dient der Begriff der A. am häufigsten zur Bezeichnung eines unveränderten Originaltexts aus der Zielkultur (z.B. Speisekarte, Roman in Originalausgabe). Dabei verkörpert der Text einen Teil einer Kommunikationssituation mit den daran beteiligten Aktant/innen (Sprecher/in, Adressat/in), die ebenfalls unter dem Aspekt der A. zu beurteilen sind. In der zweiten Auslegung wird der Begriff der A. auf den jeweiligen Lernkontext bezogen, d.h. auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in einem bestimmten Stadium des institutionellen Fremdspracherwerbs. Im Spannungsfeld zwischen zielkultureller und lernkontextbezogener A. ist die Debatte um die sog. didaktisierten Texte anzusiedeln, die von adaptierten Originaltexten

(↗Lektüren) bis zu spezifisch für den Unterricht erstellten Texten reichen; damit verknüpft ist die Diskussion um die grundsätzliche Eignung zielkulturell authentischer Texte für den Unterricht und den geeigneten Zeitpunkt ihrer Einbeziehung.

A. kann aber nicht nur als Eigenschaft von Texten, sondern auch als Ergebnis eines Prozesses der Authentisierung verstanden werden. Diese erfolgt im Fall der zielkulturellen A. durch den Muttersprachler meist unbewusst im Kommunikationsakt. Die lernkontextbezogene Authentisierung, d.h. die Anpassung von Texten und Materialien an die angenommene Lernerkompetenz, wird dagegen von Lehrkräften und insbesondere von Lehrwerkautor/innen bewusst angestrebt. Von besonderem Interesse ist die Authentisierung jedoch, wenn man sie mit Henry G. Widdowson (1978) auf den Lerner bezieht, der Texte, auch Originaltexte, selbständig an den ihm gemäßen Lernkontext anpasst. Dabei kann ein zielkulturell authentischer Text wie z.B. eine Speisekarte von dem bzw. der Lernenden je nach Lernkontext (z.B. Simulation einer Restaurant-situation oder Grammatikübung zu Mengenangaben) und Zielen (↗kommunikative Kompetenz oder sprachliche Korrektheit) unterschiedlich authentisiert werden. Voraussetzung hierfür ist allerdings ein in hohem Maß autonom und sprachbewusst (↗Bewusstheit/Bewusstmachung) handelnder Lerner (↗Autonomes Lernen).

Lit.: A. Gilmore: *Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Teaching*. In: *Language Teaching* 40 (2007), 97–118. – M. Frings/E. Leitzke-Ungerer (Hg.): *A. im Unterricht romanischer Sprachen*. Stgt 2010. – H.G. Widdowson: *Teaching Language as Communication*. Oxford 1978. ELU

Automatisierung ist ein kognitiver Prozess, durch den vorhandenes sprachliches ↗Wissen expliziter, impliziter oder prozedureller Art intern bearbeitet wird, so dass dieses Wissen schnell und problemlos gefunden und eingesetzt werden kann. Der Begriff kommt aus der kognitiven Psychologie und bezieht sich auf die Verfügbarkeit schon vorhandenen Wissens und nicht direkt auf den Erwerb neuer Sprachkenntnisse. A. ist dennoch ein bedeutsamer Teil des Spracherwerbsprozesses (↗Spracherwerb und Spracherwerbstheorien; vgl. Edmondson 1999, 229–257). Zwei Arten sind zu unterscheiden: (1) Erstens können lexikalische, kolloquiale

oder idiomatische Ausdrücke durch ↗Aufmerksamkeit, Nutzungsbedarf, Auswendiglernen und/oder didaktische Maßnahmen wie Drills automatisiert werden. Eine Erweiterung dieser ersten Form der A. ist die Möglichkeit, dass bestimmte, zuerst getrennte internalisierte sprachliche Elemente zusammengesetzt und später ohne kontrollierte Suchstrategien abgerufen werden können. Hiermit geht die sprachliche Bearbeitung – aktiv oder passiv, schriftlich oder mündlich – noch schneller. Es ist jedoch durchaus möglich, dass erwachsene Lernende, die in ein fremdes Land ziehen und dort eine neue Sprache lernen, nach diesem Muster eine Art ›syntaktische A.‹ als allgemeine ↗Lernstrategie benutzen. Somit werden einige Realisierungen eines grammatischen Phänomens richtig verwendet, andere jedoch nicht. (2) Zweitens kann der Begriff auch benutzt werden, um den Prozess zu beschreiben, durch den prozedurales Wissen aus deklarativem Wissen gewonnen wird, d.h., Kenntnisse von Merkmalen der Zielsprache können durch Einsichten, ↗Übungen und weitere Verwendungen automatisiert werden. So wird z.B. explizites Wissen darüber, wie deutsche Artikel ihre sprachliche Formen nach ihren syntaktischen Funktionen verändern, so automatisiert, dass diese Flexionen in der Sprachproduktion ›automatisch‹ vorkommen. Ob und unter welchen Bedingungen implizites Wissen aus explizitem Wissen gewonnen werden kann – d.h. A. in diesem zweiten Sinne überhaupt möglich ist – bleibt jedoch kontrovers.

Lit.: W. Edmondson: *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tüb. 1999. WE

Autonomes Lernen. In der ↗Fremdsprachendidaktik versteht man unter a.L. das möglichst eigenständige Fremdsprachenlernen ohne Lehrperson. Oft wird a.L. auch als Synonym zum Selbstlernen und zum selbstgesteuerten Lernen verstanden. Seit der flächendeckenden Einrichtung von Sprachlaboren und später Selbstlernzentren gilt das a.L. als wichtiges Element in der europäischen ↗Sprachenpolitik und Fremdsprachendidaktik v.a. im Hinblick auf das Lernen von Erwachsenen (↗Andragogik, ↗Geragogik).

Wichtigste Voraussetzung für das a.L. ist die sog. Lernkompetenz, d.h. Lernende müssen in der Lage sein, selbständig zu lernen. Die Förderung des ›Lernen Lernens‹ und der Bereitschaft

zum lebenslangen Lernen ist somit eine zentrale Aufgabe des FUs. Der Unterricht in modernen Fremdsprachen sollte Lernende deshalb befähigen, selbst auch nach oder außerhalb des formalen schulischen Unterrichts Sprachen (weiter) zu lernen. Das schließt die Kenntnis der eigenen Lernvorlieben sowie geeigneter ↗Lernstrategien mit ein. Lernende sollten über ein Repertoire von Strategien verfügen, die sie gezielt und reflektiert einsetzen können, um möglichst effizient zu lernen. Weiterhin ist erfolgreiches Selbstlernen auch von geeigneten Lernmaterialien und ↗Medien abhängig. Im Zeitalter des Computers und des Internets sind seit den 1990er Jahren zahlreiche Selbstlernmaterialien speziell für *self-access centres* und die Arbeit am eigenen Rechner entwickelt worden (↗*E-Learning*, ↗Lernsoftware).

In Anlehnung an Henri Holec (1979) Definition lässt sich das a.L. in fünf Bereiche gliedern: (1) Lernende müssen die eigenen ↗Lernziele festlegen; (2) sie müssen die Inhalte und die ↗Progression festlegen sowie (3) entscheiden, wie sie beim Lernen vorgehen möchten. Zudem erfordert selbstgesteuertes Lernen (4) die Überwachung des eigenen Lernprozesses (*monitoring*) und schließlich (5) die Bewertung des eigenen Lernerfolgs. A.L. ist dieser Auffassung nach im schulischen FU nicht realisierbar; dieser kann jedoch wichtige Grundsteine für das Selbstlernen legen. Wichtig ist, den pädagogisch-erzieherischen Begriff der Autonomie (der als Synonym zu Emanzipation und Mündigkeit verstanden wird) vom a.L. oder Selbstlernen zu unterscheiden (vgl. Schmenk 2008). Das pädagogische Ziel, SuS zu mündigen Individuen in demokratischen Gesellschaften zu erziehen, ist ein tradiertes europäisches Ideal von Schule, dem auch der FU verpflichtet ist. Das a.L. kann in diesem Zusammenhang zwar eine Möglichkeit darstellen, Lernende institutionell zu ›emanzipieren‹ und ihre persönliche Autonomie zu fördern; dies ist jedoch nicht das primäre Ziel des a.L.s im engeren Sinn.

Für die Praxis des FUs sind deshalb mindestens zwei Dimensionen bzw. Interpretationen des a.L.s zu unterscheiden: technisch-situative Interpretationen (die Aufgabe des Unterrichts, das a.L. zu fördern, meint die Ausbildung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen. Lehrende, die mit dieser Auffassung vom a.L. arbeiten, versuchen hauptsächlich, ihre SuS möglichst durch Angebote zur ↗Individualisierung zu fördern); und pädagogisch-erzieherische In-

terpretationen (pädagogische Bildungsideale erfordern über die Förderung eigenständigen Lernens hinaus weitere Dimensionen, z. B. soziales Lernen (↗Sozialkompetenz), ↗interkulturelles Lernen sowie kritische Reflexion des Lernens und des Gelernten). Gerade im FU ist es möglich, beide Dimensionen von Autonomie zu berücksichtigen, bietet dieser doch neben Wegen zur Förderung selbständigen Lernens auch die Möglichkeit für SuS, in interkulturellen Räumen die eigenen sprachlichen und kulturellen Grenzen zu überschreiten. Das wiederum stellt einen zentralen Aspekt jeglicher Erziehung zur Emanzipation oder Mündigkeit dar und kann in einem FU, der die individuelle Autonomie von Lernenden fördern möchte, in besonderer Weise realisiert werden.

Lit.: H. Holec: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasburg 1980. – B. Schmenk: *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tüb. 2008. BaSch

B

Balanced Teaching ↗Lehrer/in und Lehrerrolle, ↗Lehrerzentrierung, ↗Offener Unterricht

Bedeutungsaushandlung ↗Content-based Instruction, ↗Kommunikativer Fremdsprachenunterricht, ↗Kooperatives Lernen, ↗Spracherwerb und Spracherwerbtheorien, ↗Unterrichtsgespräch

Bedingungsfeldanalyse ↗Unterrichtsplanung

Begegnung und Begegnungssituationen umfassen direkte B.en wie den Schüleraustausch mit Familienunterbringung; B.en an einem dritten Ort, bei denen SuS verschiedener Länder in der Regel in einem Land der zu erlernenden Sprache aufeinandertreffen; internationale Projektwochen; Betriebspraktika im Ausland; multinationale Workcamps; Kontakte zu Muttersprachler/innen im eigenen Land sowie medial vermittelte B.en, z.B. per E-Mail, Internettelefon oder Videokonferenz (↗E-Learning). Verschiedene B.situationen (BS.) können kombiniert werden, indem z.B. einem Austauschbesuch eine E-Mail-Phase vorgeschaltet wird, die ein erstes Kennenlernen der Partner ermöglicht, oder indem nach dem Treffen eine weitere Zusammenarbeit über die Distanz erfolgt. Dabei können Elemente von ↗Tandemlernen und ↗Projektunterricht integriert werden. Typisch für BS. ist das Überschreiten von Kultur- und Landesgrenzen, die Gegenseitigkeit und ein erfahrungsorientiertes (↗Erfahrungsorientierung), ↗entdeckendes, kontrastives Lernen, das den Blick auf die eigene Kultur mit einbezieht und auf ↗Kommunikation ausgerichtet ist.

Von internationalen B.en erhofft man sich einen Motivationsschub (↗Motivation) für das Erlernen der Fremdsprachen, da die SuS im intensiven Kontakt mit authentischen Sprecher/innen und Muttersprachler/innen die Möglichkeit haben, Sprache als echtes Kommunikationsmittel zu erleben. Schüler- und Jugend-B.en sollen zum gegenseitigen Verständnis, zum Abbau von Ängsten und Vorurteilen unter jungen Menschen und zur Bereicherung des individuellen Erfahrungsschatzes beitragen. Ergebnisse

der Austauschforschung und zahlreiche Erfahrungsberichte zeigen jedoch, dass internationale B.en nicht automatisch zu ↗interkulturellem Lernen führen, da Interaktion immer zwischen Menschen mit ihren individuellen Persönlichkeiten, Erfahrungen und Rollen und nicht zwischen modellhaften Vertreter/innen einer bestimmten Kultur stattfindet, so dass B.en dynamisch und unvorhersehbar sind und nie einen gewissen Risiko-Charakter verlieren (vgl. Biechele 2003, 8).

Finanziell und oft auch konzeptionell gefördert werden können BS. durch bilaterale Programme wie das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW), die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (DRJA), das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW), das Koordinierungszentrum für deutsch-tschechischen Jugendaustausch Tandem, die EU (z.B. Erasmus+ Programm), durch nationale Mittel, z.B. des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Deutschland, die Stiftung West-Östliche B. (WÖB) sowie durch Institutionen und Vereine vor Ort. Empirische Arbeiten zu B.en liegen z.B. von Maïke Grau (2001), Astrid Ertelt-Vieth (2005) und Gabriela Fellmann (2015) vor, Materialien zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Bezug auf sprachliches und interkulturelles Lernen von den ILTIS-Projektpartnern (2002). Andreas Thimmel et al. (2007) untersuchen Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/innen und finden die stärksten Wirkungen in den Kategorien selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen; Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit; soziale Kompetenz; interkulturelles Lernen; Beziehungen zum Gastland; Förderung der Fremdsprachenkompetenz sowie des Interesses und der Bereitschaft, eine Fremdsprache zu sprechen, zu erlernen und zu vertiefen. Dabei schneiden Schüleraustauschprogramme in Bezug auf die Förderung der Fremdsprachenkompetenz und der ↗interkulturellen kommunikativen Kompetenz besser ab als andere Programmformate. Spezifisch für den trilateralen Austausch ist die Möglichkeit, das Eigen- und Fremdbild durch die Konfrontation mit gleich je zwei anderen ↗Perspektiven leichter zu reflektieren und stereotype Vorstellungen von den Anderen (↗Stereotyp) leichter zu erkennen, in Frage zu stellen und zu überwinden. Gefahren von multilateralen Programmen bestehen

in der Ausgrenzung einer Ländergruppe und dem einseitigen Sprechen einer Sprache.

Die Ausgabe »Schüler-B.en über Grenzen« der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (2003) bietet eine fundierte Bedingungsanalyse erfolgreicher Schüler-B.en und Erfahrungsberichte mit Ideen, wie Schüler-B.en gestaltet werden können. Ertelt-Vieth (2003) beschreibt anschaulich, wie der Besuch einer Partnerklasse in Deutschland vorbereitet und gestaltet werden kann, und gibt zahlreiche nützliche Hinweise organisatorischer, sprachlicher und interkultureller Art. »Eurobridge« (Hauff 2007) ist eine umfassende, viersprachige Arbeitshilfe für internationale Jugend-B.en (auf Deutsch, Polnisch, Tschechisch, Russisch) mit Informationen über Fördermöglichkeiten, erste Schritte, Planung, Durchführung, Nachbereitung sowie ausführlichen Länderinformationen und Checklisten. Weitere praxisorientierte Beiträge, konkrete Planungs- und Handlungsempfehlungen zu allen Phasen der Jugend-B. für bi- und multilaterale Treffen bieten z.B. die Veröffentlichungen des DPJW, DRJA und DFJW.

Die Organisation von Schülerkontakten erfordert langfristige Planung, Beharrlichkeit, Empathie, Verhandlungsgeschick und viel organisatorischen Aufwand, der von einer einzigen Lehrkraft allein fast nicht zu bewältigen ist. Notwendig ist die Unterstützung der Schulleitung, die Einbeziehung der SuS und ihrer Eltern in die Vorbereitung und klare Absprachen mit der Partnerinstitution. Dafür sollte ein festes Leitungsteam gebildet werden, an dem sich jede Nation und Organisation mit mindestens einer Person beteiligt. Über dieses Team erfolgt die Verständigung über die Rahmenbedingungen (Termin, Ort, Dauer, Zielgruppe), die thematische Ausrichtung, Aufgabenverteilung und Programmgestaltung der B. Hilfreich für den Aufbau erster Kontakte und die Suche nach Jugendlichen mit gemeinsamen Interessen sind Regional- und Schulpartnerschaftsbörsen; wichtig für die inhaltliche Arbeit ist ein Thema, das sich für internationale Jugend-B.en eignet. Als nächste Schritte erfolgen Teilnehmersuche und Werbung, Öffentlichkeitsarbeit, Beantragung von Fördermitteln und *fund-raising*. Zu den administrativen Vorarbeiten gehört auch die Zuordnung der Austauschschüler/innen entsprechend gemeinsamer Interessen und Lebensgewohnheiten, die man am besten gemeinsam mit dem Partner im Gastland vornimmt. Im Vorfeld bedacht werden sollte auch das Wohlstands-

und Interessengefälle zwischen Ost und West, unterschiedliche Vorstellungen von Gastfreundschaft, die Konfliktfähigkeit der Teilnehmer/innen sowie die verschiedenen Interessen von jüngeren und älteren SuS, von Mädchen und Jungen.

Im FU wird die B. inhaltlich vorbereitet, wobei man sich an den Interessen der SuS orientieren sollte, die im Gastland sprachlich und kulturell zurechtkommen müssen. Im Rahmen von Projekten recherchieren die SuS eigenverantwortlich Informationen zum Gastland, planen gemeinsame Aktivitäten mit den Partnern, Informationsveranstaltungen über den eigenen Wohnort und die Schule und erarbeiten Möglichkeiten der Dokumentation und Aufbereitung der B. Über das Internet können erste authentische Kontakte mit Gleichaltrigen im Zielsprachenland geknüpft und Schülerarbeiten (z.B. Vorstellungsbriefe per E-Mail, selbstgedrehte Videos über die eigene Schule) ausgetauscht werden. Wenn den Jugendlichen zusätzliche Verantwortung für die B. übertragen wird, besteht eine größere Chance, dass sie das Programm auch als ihres ansehen. Bei der Aufgabenverteilung sollten Kolleg/innen, Eltern und SuS eingebunden werden, wobei die musischen, sportlichen und künstlerischen Interessen und Kompetenzen der SuS für gemeinsame Aktivitäten mit den Partnern genutzt werden sollten. Ein permanenter Kontakt und Informationsfluss der Ansprechpartner und Schulen ist unabdingbar, so dass alle Seiten über den Stand der Vorbereitungen informiert sind.

Damit B.en tatsächlich zu einem Ort des interkulturellen Lernens werden, empfiehlt sich die Zusammenstellung gemischtnationaler Kleingruppen nach gemeinsamen Interessen, z.B. in Bezug auf Hobbys, musikalische Stilrichtungen oder Sportarten. In diesen Konstellationen sollten gemeinsame Aktivitäten wie eine Stadtrallye (eine mit bestimmten Aufgaben verbundene Erkundung des B.sortes) oder gemeinsame Recherche- oder Beobachtungsaufgaben durchgeführt werden, die sich die SuS gegenseitig stellen. Statt eines übervollen touristischen Programms während der B. sollten gemeinsame Projekte der SuS im Vordergrund stehen, z.B. künstlerische und musische Aktivitäten, ein Theaterprojekt, die Organisation einer Ausstellung, sprachliches Arbeiten an relevanten Texten, gemeinsames Kochen. Besichtigungen können so gestaltet werden, dass sich einige SuS gemeinsam mit ihren Partnern in der

Zielsprache darauf vorbereiten und ihre Informationen dann an die Mitschüler/innen weitergeben. Die Aktivitäten am Zielort sollten die Chance geben, sich auf individueller Ebene kennenzulernen. Bei gemeinsamen Schulbesuchen können die Partner im Unterricht gemeinsam an bestimmten Themen und Inhalten arbeiten. Da das Sprachniveau der Teilnehmer/innen oft sehr unterschiedlich ist, muss versucht werden, Sprachbarrieren durch die Programmgestaltung möglichst gut zu überbrücken. So kann Sprachanimation (vgl. Bojanowska 2008) ein wichtiger Bestandteil der Aktivitäten zum Kennenlernen, aber auch zum Aufbau und der Vertiefung des Dialogs werden. Wichtig ist eine Kommunikation der Jugendlichen in der Fremdsprache ohne Angst vor Bewertung. Dabei steigt die Lust am Sprechen, wenn die SuS ihre Themen selbst wählen können. Von den Lehrenden ist hier eher die Rolle der Moderatoren und Berater gefragt (↗Lehrer/in und Lehrerrolle), die einerseits den Rahmen für die Kommunikation, mögliche Themen und Formulierungshilfen anbieten und Gespräche anstoßen, andererseits genügend Freiraum bei der Ausgestaltung lassen, die ablaufenden Prozesse beobachten und sich nur bei Bedarf bzw. auf Anfrage einschalten. In täglichen Teamsitzungen während der B. sollten Gelungenes und Probleme reflektiert und die Verantwortlichkeiten für den nächsten Tag durchgegangen werden. Interkulturelle Missverständnisse und auftretende Konflikte sollten nach Möglichkeit vor Ort besprochen und in der Gruppe geklärt werden. Zu jeder B. und BS. gehört auch eine Nachbereitung. Das kann z.B. durch von den SuS erstellte Dokumentationen (z. B. einen Film, eine Website oder einen Artikel in der lokalen Presse) geschehen, aber auch durch die weitere Kontaktpflege mit den Partnern. Der FU sollte den SuS die Gelegenheit geben, von ihren Erfahrungen zu berichten, erlebte Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie ihr eigenes sprachliches und interkulturelles Verhalten während der BS. im Nachhinein zu reflektieren.

Unabhängbare Voraussetzung für gelungene B.en sind gute sprachliche, organisatorische und interkulturelle Kompetenzen der beteiligten Lehrenden, Flexibilität, Offenheit und Ambiguitätstoleranz. Das alleinige Wissen über erfolgreiche B.projekte bedeutet nicht, dass automatisch ein Transfer in die eigene Unterrichtspraxis stattfindet und Lehrende als kompetente kulturelle Mittler auftreten. Notwendig

ist die Fähigkeit zu lernen, die eigenen Überzeugungen von außen zu sehen, anders wahrzunehmen, sich in die Partnerlehrer/innen und -schüler/innen hineinzuversetzen und in Konfliktsituationen zu vermitteln. Die ↗Lehrerbildung sollte Möglichkeiten bieten, das interkulturelle Lernen in Projektform selbst auszuprobieren und diese Erfahrungen sowie das eigene Projektmanagement, Kulturwissen und -handeln didaktisch gestützt (selbst)kritisch zu reflektieren (vgl. z. B. Ehrenreich 2004).

Lit.: M. Biechele (Hg.): Schüler-B.en über Grenzen. Stgr 2003. – J. Bojanowska: Praxisbuch zur Sprachanimation. Animacja językowa. Potsdam/Warschau 2008. – S. Ehrenreich: Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das *assistant*-Jahr als Ausbildungsbiographische Phase. Mü. 2004. – A. Ertelt-Vieth: Privetstvie russkich družej [Begrüßung der russischen Freunde]. In: Dies. (Hg.): Russisch in Projekten lernen. Bln 2003, 77–102. – A. Ertelt-Vieth: Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tüb. 2005. – G. Fellmann: Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz. Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate. FfM 2015. – M. Grau: Arbeitsfeld B. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten. Tüb. 2001. – S. Hauff: Eurobridge. Arbeitshilfe für internationale Jugend-B.en. Düsseldorf 2007. – ILTIS-Projektpartner (Hg.): Sprachen lernen. Interkulturelles Lernen in Schüler-B.en. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Mü./Ismaning 2002. – Themenheft »Schüler-B.en über Grenzen« von Fremdsprache Deutsch 29 (2003). – A. Thimmel/H. Abt/C. Chang: Internationale Jugend-B.en als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie »Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung«. Bensberg 2007. GM

Behaviorismus ↗Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, ↗Lerntheorien, ↗Nativistische Ansätze, ↗Spracherwerb und Spracherwerbstheorien

Benotung ↗Leistungsbewertung

Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht stellt einen wichtigen Bereich der ↗Fremdsprachendidaktik dar, der weiterhin stetig wächst. Im Schuljahr 2015/2016 haben von knapp 2,5 Mio. Schüler/innen an beruflichen Schulen etwa 1,6 Mio. FU erhalten. ↗Englisch, ↗Spanisch, ↗Französisch und ↗Russisch sind dabei

in der genannten Reihenfolge die wichtigsten Fremdsprachen (Statistisches Bundesamt 2016). Dabei wird b.F. nicht nur in der beruflichen Schule erteilt, sondern auch in tertiären Bildungsinstitutionen, privaten Sprachschulen, Unternehmen und anderen Institutionen der Erwachsenenbildung (↗Andragogik, ↗Volks-hochschulunterricht). Er ist auch Teil des Curriculums an allgemeinbildenden Schulen.

Eine eindeutige Begriffsbestimmung ist schwierig, weil wenig konsensfähig. Für den deutschen Sprachgebrauch definiert Vogt (2011, 153) berufsorientierten FU als »eine[n] eigenständige[n], thematisch und pragmatisch zweckorientierte[n] Sprachunterricht [...], den Lernende mit dem vorrangigen Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache erlernen, der jedoch auf Grund der Unteilbarkeit von fremdsprachlicher Kompetenz auch auf nicht-berufliche Handlungszusammenhänge vorbereitet«. Andere Begrifflichkeiten (berufsspezifischer, berufsbezogener FU) werden teils synonym verwendet oder spiegeln den Grad der Spezifität von Fachsprache, Zielgruppe usw. wider (z.B. Spanisch für Jurist/innen). Ähnlich vielfältig ist die Terminologie in der internationalen Literatur mit einer als problematisch zu sehenden Abgrenzung von Allgemein- und Fachsprache (*Languages for Specific Purposes*), die für das Englische (*English for Specific Purposes*) noch unterschieden wird in *English for Academic Purposes* (EAP) und *English for Occupational Purposes* (EOP). Dem Konzept des berufsorientierten FUs am nächsten kommt der Begriff *Vocationally Oriented Language Learning*, der im Kontext des Europarates in den 1990er Jahren aufkam. Dabei wird von einem Konzept des FUs ausgegangen, das sich lernerorientiert (↗Lernerorientierung) an den aktuellen oder zukünftigen fremdsprachlichen Kommunikationsbedarfen in beruflichen Kontexten ausrichtet, das aber auch allgemeinsprachliche und berufliche i.S.v. berufsfeldübergreifenden Komponenten beinhaltet. Fachsprache spielt bei diesem Begriff eine eher untergeordnete Rolle. Funk (2010) differenziert auf der Grundlage der beruflichen Erfahrungen, die Lernende mitbringen, zwischen berufsvorbereitendem, berufsbegleitendem und berufsqualifizierendem FU, wobei die berufsvorbereitende Funktion bereits früh im allgemeinbildenden FU angebahnt werden kann.

Die Relevanz berufsorientierten FUs ist nicht nur quantitativ in Form von steigenden Lerner-

zahlen zu sehen. Die andauernde ↗Globalisierung mit ihren Migrationsbewegungen, Kapitalflüssen und der weltweiten beruflichen Mobilität von Fachkräften hat gemeinsam mit der technologischen Weiterentwicklung Auswirkungen auf den berufsorientierten FU. Globalisierungstendenzen insbesondere von Märkten und damit verbundenen Berufsfeldern und Arbeitsplätzen lassen dem Konzept Englisch als ↗*lingua franca* (ELF) eine größere Bedeutung zukommen, als es im allgemeinsprachlichen Unterricht erfährt. Als genuines Kommunikationsmittel in berufsorientierten Diskursen ist ELF unverzichtbar, wobei fremdsprachliche Bedarfsanalysen für Europa zeigen, dass andere Fremdsprachen durchaus auch bedeutsam sind, wenn auch mit einigem Abstand.

Die Möglichkeiten des Web 2.0 für interaktive und kollaborative Lernszenarien zusammen mit der alltäglichen Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten sorgen nicht nur für die (potenzielle) Entkopplung des Lernens von Raum und Zeit, die besonders berufstätigen Lernenden entgegenkommt, sondern auch für neue Arten der Zusammenarbeit wie ↗*blended learning*, informelles Lernen, der Darstellung von Lernergebnissen und (für Lehrende) der Erstellung von authentischen Lernmaterialien (↗*Computer Assisted Language Learning*, ↗*E-Learning*). Gleichzeitig entsteht durch neue hybride Genres bzw. das Verschwimmen oder Mischen von Genres gerade im beruflichen Bereich eine multimodale Komplexität von Kommunikationsabläufen, die zwar den Lernenden bekannt sein dürfte, die aber im Sinne einer kritischen Nutzung entsprechend aufgearbeitet werden muss (↗Generisches Lernen).

B.F. unterscheidet sich von allgemeinbildendem FU insofern, dass Fremdsprachenlernen immer kontextuell eingebettet ist, etwa in den Kontext der beruflichen Situation oder der professionellen Diskursgemeinschaft, die bestimmte Kommunikationsregeln ihr Eigen nennt.

Methodisch gesehen bedingt die Wichtigkeit der Kontextualisierung von Fremdsprachenlernen eine lange Tradition von handlungs- und aufgabenorientierten Lernszenarien (↗Handlungsorientierung, ↗Aufgabenorientiertes Lernen), die mit Rollenspielen, Simulationen (↗*Simulation Globale*) usw. den Anspruch haben, so nahe wie möglich an der realen beruflichen Kommunikationssituation zu sein und damit eine größtmögliche ↗Authentizität zu gewähr-

leisten. Auch die sofortige bzw. zeitnahe Anwendung des Gelernten und die Zielgerichtetheit des FUs im Sinne eines unmittelbaren Praxisbezugs sind Spezifika des berufsorientierten FUs. Gleichzeitig besteht insbesondere bei berufsorientiertem FU außerhalb von schulischen Institutionen eine Unabhängigkeit von Lehrplänen (↗Lehrplan) oder anderen bildungspolitischen Vorgaben. Daher ist die fremdsprachliche Bedarfsanalyse ein wichtiger Bestandteil bei der Curriculum- bzw. Kursplanung im berufsorientierten FU (↗Unterrichtsplanung). Insbesondere wenn Lernende sich bereits im Erwachsenenalter befinden, bringen sie unterschiedliche fremdsprachliche Lernerfahrungen mit, so dass Lerngruppen i.d.R. deutlich heterogener sind als im allgemeinsprachlichen FU. Hinzu kommen häufig unterschiedliche berufliche Erfahrungen bzw. Fachkenntnisse, denen Rechnung getragen werden muss. Damit ist auch eine Verschränkung von Fach- und Sprachkompetenz gegeben, die in der Verschiebung von Lerner- und Lehrerrollen resultieren kann (↗Lehrer/in und Lehrerrolle), wenn etwa die Lehrkraft eine Expertin für die sprachliche ↗Kompetenz ist, aber die Lernenden ihr in der Fachkompetenz und/oder beruflichen Erfahrung überlegen sind. In diesem Fall lernen im Idealfall alle Parteien voneinander. Die Qualifizierung von Lehrkräften mit Kompetenzen in beiden Bereichen stellt jedoch einen Problemereich dar. Die Inhalte betreffend, zeichnet sich berufsorientierter FU einerseits durch einen Grad der Spezifität der berufsorientierten Kommunikation aus (mit Parametern wie Situation, Gesprächspartner, Genres, Ziel der Kommunikation usw.; vgl. auch Huhta et al. 2013); andererseits wird in neuerer Zeit auch in spezialisierten Kontexten die Wichtigkeit von Interdisziplinarität, Diversität und des holistischen Charakters von Kommunikation in beruflichen Kontexten betont (vgl. Gollin-Kies et al. 2015).

Die Forschungsbedarfe im berufsorientierten FU konzentrieren sich zum einen auf die Weiterentwicklung und Anpassung von fremdsprachlichen Bedarfsanalysen an die mehrsprachigen Realitäten der multimedialen und multimodalen beruflichen Kommunikation auch von multidisziplinären Gesprächspartnern (↗Mehrsprachigkeit). Zum anderen wissen wir analog zum Bereich der Weiterbildung allgemein noch zu wenig über die fremdsprachlichen Prozesse beim informellen berufsbezogenen Fremdsprachenlernen, das sich jenseits von Anbietern

oder Institutionen vollzieht. Dies ist in Zusammenhang zu setzen mit sprachlichen Faktoren wie aus der technologischen Entwicklung neu entstehenden Genres, aber auch mit kommunikativen Prozessen und neu entstehenden hybriden Lernszenarien, die effektiv für den berufsorientierten FU einzusetzen sind.

Lit.: H. Funk: Berufsorientierter Deutschunterricht. In: H.-J. Krumm et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bln/N.Y. 2010, 1145–1151. – S. Gollin-Kies/D. Hall/S. Moore: Language for Specific Purposes. Basingstoke 2015. – M. Huhta et al.: Needs Analysis for ESP Course Design. Cambridge 2013. – Statistisches Bundesamt. Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200167004.pdf?__blob=publicationFile – K. Vogt: Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Tüb. 2011. KV

Bewegter Unterricht ist eine Form des Fachunterrichts und damit auch des FUs, in der die körperliche Bewegung als ein zentrales Element schulischen Lehrens und Lernens betrachtet wird. Ansätze finden sich bereits im 18. und 19. Jh. in der Pädagogik von Pestalozzi (↗ganzeheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand), im Erziehungsmodell seines Schülers Séguin, in der ↗Reformpädagogik des 19. und 20. Jh.s (taktil-kinästhetisches Lernen bei Montessori, Freinet, Petersen u. a.), im 20. Jh. in Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden wie Ashers ↗*Total Physical Response* (Reaktion auf sprachlichen Input durch Bewegung und einfache Handlungen), Lozanovs ↗Suggestopädie und dem darauf basierenden Superlearning von Ostrander/Schroeder (Kombination visueller, auditiver und kinästhetischer Reize). B.U. wird heute im umfassenden Konzept der ›Bewegten Schule‹ verortet (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, 29f.). Dieses Konzept wurde in den 1980er Jahren auf Initiative des Schweizer Sportpädagogen Urs Illi als Reaktion auf die bewegungsfeindliche, zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Haltungsschäden, Konzentrationsstörungen) führende ›Sitzschule‹ entwickelt. Seitdem wird es in zahlreichen, von den Kultusministerien der Bundesländer geförderten Projekten und Modellversuchen für den Primar- und Sekundarbereich umgesetzt (vgl. www.bewegteschule.de). Neben dem b.U. und einem verstärkten Sportunterricht umfasst die Bewegte Schule die ›Bewegte Pause‹ (reguläre Pausenzeiten mit Spiel- und Bewe-

gungsangeboten), das ›Bewegte Schulleben‹ (Spiel- und Sporttage/-feste, bewegungsorientierte Klassenfahrten) sowie die von schulischen Bewegungsangeboten unterstützte ›Bewegte Freizeit‹ und reagiert damit auch auf das von zunehmender Bewegungsarmut gekennzeichnete außerschulische Leben der SuS. Abgesehen vom Aspekt der Gesundheitserziehung werden die bewegte Schule und der b.U. v.a. anthropologisch (Bewegung als menschliches Grundbedürfnis), lerntheoretisch (Bewegung als Mittel der Informationsverarbeitung, als eine »wesentliche Form der Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt«, Rampillon/Reisener 2005, 3), neurophysiologisch (Aktivierung miteinander vernetzter Hirnareale durch Bewegung) und motivational (Bewegung als innovatives Element des Fachunterrichts) begründet.

Für sich betrachtet umfasst der b.U. drei Komponenten: Bewegungsanlässe (die vom Unterrichtsgegenstand unabhängige Integration von Bewegung in das Sitz- und Arbeitsverhalten, unterstützt durch ergonomisches Mobiliar); Bewegungspausen zum Ausgleich zwischen Aktivität und Ruhe (kurze Unterbrechungen zur körperlichen und geistigen Regeneration durch Gymnastik, mentales Training, Entspannungsübungen); schließlich das aus fachdidaktischer Sicht zentrale Bewegte Lernen (hier dient die Bewegung dazu, den Lernprozess zu begleiten, zu unterstützen und somit zu optimieren). Funktional ist zwischen zwei Varianten zu unterscheiden: der eher indirekten Unterstützung, die die Bewegung als begleitende Aktivität zur Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit und der \nearrow Motivation beinhaltet (Beispiel: Laufdiktat), sowie der direkten Unterstützung des Lernprozesses durch Bewegung, die mit dem Lerngegenstand inhaltlich verknüpft ist. Diese für den Fachunterricht viel bedeutendere Form kann in allen Phasen des Lernprozesses (Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung von Informationen) zum Tragen kommen. So gibt z.B. die pantomimische Darstellung von Verben wie engl. *jump*, frz. *sauter*, span. *saltar* die Bedeutung als den zentralen Lerninhalt durch die Bewegung des Hüpfens wieder; dies ist in der Aufnahme- und Verarbeitungsphase (Semantisierung bei Erstbegegnung) und/oder in der Speicherungsphase (Memorierung) möglich. Weitere Anwendungsmöglichkeiten im FU ergeben sich durch die bewegte Rhythmisierung von \nearrow Wortschatz, \nearrow Gramma-

tik, Sach- und literarischen Texten, Bewegungslieder, bewegte \nearrow Sprachlernspiele, szenisches Spiel (\nearrow Dramapädagogik), Tanzen von Tänzen aus den Zielkulturen, wobei häufig die natürliche Verbindung von Sprechen/Hören und Bewegung (\nearrow Nonverbale Kommunikation) sowie von Bewegung, Sprache, Rhythmus und \nearrow Musik genutzt wird.

Lit.: U. Rampillon/H. Reisener: Lernen, Sprache und Bewegung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 74 (2005), 2–6. – Regensburger Projektgruppe: Bewegte Schule. Anspruch und Wirklichkeit. Schorn-dorf 2001. ELU

Bewusstheit/Bewusstmachung. Der Gegensatz zwischen bewusstem bzw. kognitivem und unbewusstem, mechanischem und imitativem, Lernen durchzieht die Geschichte des FUs. Sprachliche Bewusstheit ist das ›Sich-im-Klaren-Sein‹ über die Struktur(en) einer oder mehrerer Sprachen sowie über die Verwendung von Sprache in verschiedenen Kommunikationskontexten, um bestimmte kommunikative Absichten zu erreichen. B. beruht auf der Wahrnehmung und geistigen Verarbeitung von Sprache und ist das Resultat eines Erkenntnisprozesses, der an sprachliche Interaktion gebunden ist. Die Bewusstmachung sprachlicher Erscheinungen dient als Lernhilfe und tritt in unterschiedlichen Sprachlehrmethoden auf, ist aber selbst keine Sprachlehrmethode. Sprachlehr- und -lernkonzepte, die einen Schwerpunkt auf das \nearrow Leseverstehen und \nearrow Schreiben legen und eine eher bildungsorientierte Zielsetzung verfolgen, tendieren dazu, den Lernenden sprachliche Inhalte und Strukturen so zu vermitteln, dass sie ihnen durch Einsicht zugänglich werden. Dies geschieht häufig durch den Rückgriff auf metasprachliche Beschreibungen wie den Gebrauch von grammatischer Terminologie, beispielsweise der Verwendung von Wortarten oder Satzgliedern wie Subjekt, Prädikat, Objekt oder Adverbialbestimmungen. An Lehr- und Lernverfahren, die stark kognitiv ausgerichtet sind, ist kritisiert worden, dass sie die Spontaneität des Sprechens und den Redefluss beeinträchtigen. Methoden der Sprachvermittlung, die v.a. auf mündliche Kommunikationsfähigkeit abheben und sich in ihrer Zielsetzung als eher anwendungsorientiert verstehen, messen Verfahren der Bewusstmachung nur wenig Bedeutung zu. Als idealtypischen Vertreter kann man hier die \nearrow audio-linguale Methode anführen, die lerntheoretisch auf dem

Behaviorismus basiert und somit von einem auf Stimulus-Response-Verstärkung beruhenden mechanischem Lernbegriff zum Aufbau von Sprachgewohnheiten ausgeht. Sowohl in der Theorie der Fremdsprachenforschung wie auch in der Praxis des FUs ist jedoch festzustellen, dass es zu Vermischungen von bewusstem und unbewusstem Lernen kommt, wobei die jeweiligen Anteile entsprechend den Sprachlehrmethoden erheblich variieren können. Die Spracherwerbsforschung (↗Spracherwerb und Spracherwerbstheorien) hat gezeigt, dass es sich bei dem Wortpaar bewusst/unbewusst nicht um einen kontradiktorischen, Entweder-oder-Gegensatz handelt, sondern dass es zutreffender ist, auf einer Skala mit den Endpolen ›bewusst‹ und ›nicht-bewusst‹ unterschiedliche Gradierungen von Bewusstheit anzunehmen. Für die Entwicklung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit und des dazugehörigen sprachlichen Regelapparates wird die kognitive Aneignung phonetischer, lexikalischer und grammatischer Elemente und Strukturen häufig als wichtige Voraussetzung für die Rezeption und Produktion von Sprache angesehen, wobei die Frage der Schnittstelle von Kennen und Können, des Übergangs von deklarativem zu prozeduralem ↗Wissen, weiterhin strittig ist. Die kognitive Wende hat in der Fremdsprachendidaktik zu einer Betonung der individuellen, bewussten Sprachverarbeitung geführt und Bewusstmachung sprachlicher Phänomene stärker in den Vordergrund gerückt, nicht selten mit der Konsequenz, dass andere Dimensionen des Fremdsprachenlernens dadurch nicht gebührend berücksichtigt wurden. Es ist das Verdienst des aus Großbritannien stammenden Konzepts der *language awareness*, das als Vorlage für den Begriff ›Sprachbewusstheit‹ in seiner jüngeren didaktischen Verwendung diente, die Komplexität des Sprachenlernens aufgeschlüsselt und in eine didaktische Konzeption integriert zu haben. So werden unter *language awareness* nicht nur die (kognitive) menschliche Sprachfähigkeit und deren Bedeutung für das Denken, Lernen und Handeln verstanden, sondern auch die affektiven, politischen und sozialen Zusammenhänge von sprachlicher Kommunikation wie auch von mutter- und fremdsprachlichem Lernen subsumiert. Der Vorteil eines solchen eklektischen Konzepts ist darin zu sehen, dass es unterschiedliche Standpunkte integrieren und somit ein hohes Anwendungspotenzial erzielen

kann, wenn auch auf Kosten einer nicht ganz zufriedenstellenden theoretischen Grundlage.

Lit.: C. Gnutzmann: Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch FU. Tüb./Basel 2016 [1989], 144–149. – W. Tönshoff: Kognitiverende Verfahren im FU. Formen und Funktion. Hbg 1992. CG

Bezugswissenschaften. Die ↗Fremdsprachendidaktik untersucht ihren Gegenstandsbereich, das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, in interdisziplinärer Verquickung mit anderen Disziplinen, wobei das Verhältnis zu diesen B. jeweils unterschiedlich definiert wird. Zu den B. gehören u.a. die Sprach- und Literaturwissenschaft, die Erziehungswissenschaft, die Sozialwissenschaften und auch die Erziehungswissenschaften (vgl. Bausch et al. 2016). Fachwissenschaftliche Bezüge bestehen zu Literatur- und Sprachwissenschaft sowie zu Kultur- und Landeswissenschaften, vermittlungswissenschaftliche Bezüge u.a. zu Erziehungswissenschaft und Lernpsychologie (vgl. Fäcke 2007).

Aus der ↗Literaturwissenschaft lassen sich zahlreiche Diskurse für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar machen (↗Literaturdidaktik). Hierzu gehören Fragen zu den Besonderheiten literarischer Texte, zu ihrer Fiktionalität oder zum Verhältnis zwischen Autor/in, Text und Textrezipient/innen. So sind gerade in der jüngeren Geschichte etliche literaturwissenschaftliche Ansätze für den FU relevant geworden. Sichtweisen des *New Criticism*, die den Text in den Mittelpunkt stellen und Überlegungen zu möglichen Intentionen des Autors oder zu Reaktionen der Rezipient/innen ablehnen, haben in Gestalt der textimmanenten Interpretation Eingang in den FU gefunden. Positionen der ideologiekritischen Literaturwissenschaft finden sich z.B. in der unterrichtlichen Einbettung von Texten in ihre historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontexte wieder. Den größten Einfluss auf die Literaturdidaktik hat die Rezeptionsästhetik ausgeübt. Ihr geht es insbesondere um die Interaktion zwischen Text und Rezipient/innen als Bedeutung konstituierendes Moment.

Auch die ↗Sprachwissenschaft ist für die Fremdsprachendidaktik wichtig. Ein grundlegender Unterschied zwischen Linguistik und Fachdidaktik besteht darin, dass die Linguistik Kenntnisse über die Fremdsprache zum Gegenstand hat, während die Fachdidaktik auf Kenntnisse in der Fremdsprache, d.h. primär

auf die Anwendung der jeweiligen Fremdsprache und auf Kommunikation in der Fremdsprache, zielt (\nearrow Sprachdidaktik). Dabei erweisen sich Diskussionen innerhalb der verschiedenen linguistischen Teildisziplinen als für die Fremdsprachendidaktik relevant. Dazu gehören Soziolinguistik, Ethnolinguistik, Pragmalinguistik oder auch Psycholinguistik. Die Linguistik hat in den letzten Jahren zahlreiche unterrichtsrelevante Forschungsbereiche bearbeitet, u.a. die Analyse von Diskurstraditionen in Bezug auf die gesprochene und geschriebene Sprache, die Kontrastive Linguistik, die Textlinguistik, die Korpuslinguistik und die Varietätenlinguistik (vgl. Kabatek 2011).

Gegenstand der \nearrow Kultur- und Landeswissenschaften sind die Kultur(en) der jeweiligen Zielsprachenländer, die die Fremdsprachendidaktik auf Möglichkeiten zur Behandlung im Unterricht reflektiert (\nearrow Kulturdidaktik). Die Vermittlung einer Fremdsprache wird stets mit der Auseinandersetzung mit den Kulturen der Zielländer verknüpft. Aus den Landeswissenschaften mit einem Fokus auf geografische, historische oder politische Zusammenhänge hat sich die \nearrow Landeskunde in der Fremdsprachendidaktik entwickelt, die zunächst Wissen über das jeweilige Land vermitteln will. Dabei können kulturkundliche Perspektiven in philologisch-hermeneutischer Tradition verfolgt werden oder auch eher alltagskulturelle Perspektiven in der Tradition der *Cultural Studies*. Die Kulturwissenschaften vertreten insgesamt einen weiten Begriff von \nearrow Kultur, der jegliche Form von Kultur als materielle und symbolische Praktiken umfasst (vgl. Mäder et al. 2016).

Die Fremdsprachendidaktik ist auch durch vermittlungswissenschaftliche Bezüge geprägt. So thematisiert z.B. die Erziehungswissenschaft Erziehung in jeglichen Zusammenhängen und Formen. Dazu gehören der Sozialisations- und der Erziehungsprozess ebenso wie Institutionen und Organisationsformen im Erziehungswesen oder didaktische Fragestellungen und die Reflexion des Zusammenhangs von Lehren und Lernen (vgl. Kron 2013). Die Schulpädagogik konzentriert sich auf Erziehungszusammenhänge in der Schule, ohne jedoch primär inhaltliche Zusammenhänge des Lehrens und Lernens zu reflektieren. Die \nearrow Allgemeine Didaktik thematisiert didaktische Fragen in Hinsicht auf alle Schulfächer (vgl. Porsch 2016). In der Erziehungswissenschaft werden gerade vor dem Hintergrund von Bildungsstudien wie \nearrow PISA

und \nearrow DESI veränderte Lernbedingungen diskutiert, was auch ein verändertes Verständnis des FUs nach sich zieht. So mehrten sich Stimmen, die den lehrer-, lernziel- und leistungsorientierten FU (\nearrow Lehrerzentrierung, \nearrow Lernziel) zunehmend durch selbst \nearrow entdeckendes Lernen und selbst gesteuertes, also \nearrow autonomes Lernen ersetzen und stärker die Vermittlung von \nearrow Lernstrategien und *language awareness* (\nearrow Bewusstheit/Bewusstmachung) berücksichtigen wollen. Darüber hinaus ist auch die Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards (\nearrow Standards), um Evaluation und Outputorientierung von Bedeutung. Sie impliziert ein verändertes Verständnis von FU, das sich sowohl am \nearrow Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen als auch am Konzept des \nearrow aufgabenorientierten Lernens orientiert.

Die Lernpsychologie analysiert in psychologischer und neurowissenschaftlicher Perspektive Mechanismen des Lernens, des Behaltens und Vergessens. Verschiedene \nearrow Lerntheorien versuchen die Fragen, was Lernen ist und wie es funktioniert, jeweils neu zu beantworten (behavioristisch, kognitiv, konstruktivistisch). Weitere Schwerpunkte der Lernpsychologie sind die Evolutionspsychologie, die Fragen nach Zusammenhängen zwischen Lernen und biologischen Grundlagen des Gehirns stellt, die Gedächtnisforschung mit ihren Fragen nach Lernen und Erinnern oder die Motivationsforschung (vgl. Lefrançois 2015; \nearrow Neurodidaktik). Fragen nach den Funktionsweisen des Gehirns und nach der Aufnahme von Informationen werden empirisch untersucht und im Blick auf Gedächtnismodelle reflektiert. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen der Intensität und Dauer der Aufnahme von Informationen und der Behaltensleistung des Gehirns gesehen. Diese Gedächtnismodelle sind von unmittelbarer Relevanz für die Fremdsprachendidaktik, der es ebenfalls um die Aufnahme und das Behalten z.B. von \nearrow Wortschatz geht. Hier werden Fragen zur Unterstützung und Erleichterung von Lernen reflektiert und auf mögliche methodische Umsetzungen bezogen.

Lit.: K.-R. Bausch et al.: Interdisziplinarität. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch FU. Tüb. 62016 [1989], 20–24. – C. Fäcke: Fachdidaktik und Unterrichtsqualität. Spezifische Aspekte im Bereich Französische Sprache. In: K.-H. Arnold (Hg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn 2007, 155–176. – J. Kabatek: Spanische Sprachwissenschaft. Tüb. 2011 [2009]. – F.W. Kron: Grundwissen Pädagogik. Mü. 82013 [1988]. – G.R. Lefrançois: Psycholo-

gie des Lernens. Bln 2015. – M.-T. Mäder et al. (Hg.): Brücken bauen. Kulturwissenschaft aus interkultureller und multidisziplinärer Perspektive. Bielefeld 2016. – R. Porsch (Hg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Stgt 2016. CHF

Bilder sind visuelle Medien (↗Visualisierung). Die Idee, B. in der deutschen Fremdsprachenlehre einzusetzen, ist keineswegs neu: Bereits 1658 veröffentlichte der böhmische Didaktiker Johann A. Comenius (1592–1670) ein bebildertes Lateinlehrbuch, das *Orbis sensualium pictus*. Mit den Textillustrationen setzte Comenius seine eigene Forderung in die Tat um, den SuS das nachhaltige Lernen durch die Aktivierung aller Sinne zu ermöglichen. Comenius' Buch und seine Methode waren zwar ein Erfolg, doch B. wurden noch nicht zum festen Bestandteil des FUs. Im 18. Jh. befürworteten die Vertreter des anschaulichen Unterrichts wie die Dessauer Philanthropen um Johann B. Basedow (1724–1790) den Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre. B. galten ihnen nicht als vulgäre Belustigung, sondern als Lehr- und Lernhilfe. Im reformierten Unterricht des 19. Jh.s (↗Reformpädagogik) sollten Veranschaulichungen die verbale Belehrung ersetzen, und B.n wurden landeskundliche, motivierende, semantisierende und sprachinduzierende Funktionen attestiert. Bedingt durch technische Entwicklungen (z.B. die Erfindung der Lithografie als kostengünstiges Druckverfahren) hatte der Bildeinsatz im FU ab 1800 stetig zuzunehmen können. Ab 1830 hielten Wand-B. Einzug in Schulen. Für den FU wurden dazu Handreichungen veröffentlicht, die fremdsprachige Texte und Vokabellisten enthielten. Ende des 19. Jh.s wurden Wand-B. speziell für den FU geschaffen. Bis 1930 kamen die Wand-B. langsam aus der Mode. Im FU nach der ↗audiovisuellen Methode seit den 1940er Jahren spielten B. keine Rolle. Sie kehrten erst in den 1960er Jahren in den FU zurück als fester Bestandteil der ↗audio-visuellen Methode. Darin wurden B. zusammen mit Tonmedien zum Erlernen der Fremdsprache präsentiert. Sie sollten Texte kontextualisieren (↗Kontextualisierung) und Anlässe für die Sprachproduktion schaffen. Im ↗kommunikativen FU der 1970er und 1980er Jahre wurden B. verstärkt als Auslöser von Sprachhandlungen instrumentalisiert. Vorreiterin war hier die DaF-Didaktik.

Ende der 1970er Jahre setzte die Diskussion um das Sehverstehen in der ↗Fremdsprachendi-

daktik ein, und es wurde die Instrumentalisierung von B.n für die Fremdsprachenlehre ohne die Ausbildung einer ↗visuellen Kompetenz in Frage gestellt. Es entwickelte sich in den Fremdsprachendidaktiken (allen voran in der DaF-Didaktik) ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, visuelle Kompetenz im FU auszubilden, denn viele der für den FU wichtigen Bildfunktionen beruhen darauf, dass die SuS in der Lage sind, einen Bildsinn zu konstituieren. Beim ↗interkulturellen Lernen wurden und werden B. dazu eingesetzt, den SuS Einsichten in die Zielkulturen zu verschaffen. Der Fokus lag dabei lange primär auf dem Bildinhalt, während Prozesse des Bildverstehens und Strategien der Bilddeutung eher außen vor blieben. Heute wird verstärkt diskutiert, wie sich visuelle Kompetenz im interkulturellen FU ausbilden lässt, d.h. wie sich die ↗Lernziele ↗interkulturelle kommunikative Kompetenz und visuelle Kompetenz verbinden lassen (vgl. Badstübner-Kizik 2006). Dabei wird mit dem früher verbreiteten Irrglauben aufgeräumt, dass der bloße Bildkontakt die Entwicklung von visueller Kompetenz bewirkt. Diese Entwicklung weg von der reinen Bildinstrumentalisierung hin zu einem Modus der Bildarbeit, bei der visuelle Kompetenz ausgebildet werden soll, beginnt sich in den Curricula niederzuschlagen. Mit dem instrumentalisierenden Bildeinsatz verfolgt die Fremdsprachendidaktik die Ziele der Grammatisierung (Bilder veranschaulichen grammatische Strukturen und Funktionen), des interkulturellen Lernens (Bilder geben Einblick in fremde Lebenswelten und simulieren interkulturelle Begegnungssituationen), der Verbalisierung (Bilder dienen als Sprech Anlass), der Mnemonisierung (Bilder unterstützen die Erinnerung an Unterrichtsinhalte), der ↗Motivation (Bilder steigern die Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung und zum Lernen), der Organisation (Bilder strukturieren Informationen) und der Semantisierung (Bilder veranschaulichen die Bedeutung einer Sache). Für einen solchen instrumentalisierenden Modus der Bildarbeit ist der Bildbegriff zu differenzieren, denn die Wirkung eines Bildes wird durch seine Eigenschaften bedingt (Formen, Farben, Komposition usw.) und entsteht in Abhängigkeit vom Unterrichtskontext (Unterrichtsthema, Dauer/Zeitpunkt der Betrachtung usw.) sowie von den Eigenschaften der SuS (Sehgewohnheiten, Grad der Ausbildung von visueller Kompetenz usw.).

Durch die Vielzahl der Funktionen, die B. erfüllen können, sind diese ein nützliches und flexibel einsetzbares Medium im FU. Erstens können B. in allen Phasen des Unterrichts verwendet werden: In der Einstiegsphase können sie die \nearrow Aufmerksamkeit der SuS für den Unterrichtsinhalt wecken (dazu sollte es sich um ein interessantes Bild handeln) sowie \nearrow Vorwissen aktivieren oder schaffen. In der Erarbeitungsphase können vorgefertigte, unterrichtsbezogene B. neue Informationen konkretisieren, semantisieren und die Erinnerung an sie unterstützen sowie den SuS über eigene bildbezogene Assoziationen einen weiteren Zugang zum Unterrichtsstoff ermöglichen. Ebenso können die SuS selbst B. anfertigen. In der Transfer- sowie Sicherungsphase können die SuS aufgefordert werden, Unterrichtsinhalte in der Form von Abbildungen, logischen B.n oder visuellen Analogien (z.B. als \nearrow Poster) bildlich darzustellen und Unterrichtsergebnisse einprägsam zu dokumentieren. Durch die Bildproduktion lässt sich der FU abwechslungsreich und handlungsorientiert gestalten (\nearrow Handlungsorientierung). Die SuS können z.B. als Reaktion auf einen Text und zu seiner Interpretation eine Collage anfertigen, filmen, fotografieren, malen, darstellend spielen oder zeichnen. Der Einsatz von B.n sowie die Bildproduktion in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase intensivieren die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema und fördern das \nearrow autonome Lernen: Visuelle Lernstrategien (z.B. das Unterstreichen bei der Textarbeit, das Anlegen visueller Figurenkonstellationen usw.) erweitern das Strategierepertoire der Lernenden (\nearrow Lernstrategien).

Zweitens können B. in allen Bereichen des FUs eingesetzt werden: Im Kulturunterricht (\nearrow Kulturdidaktik) können an Bildquellen Informationen über die Zielkulturen erarbeitet werden (z.B. an Karikaturen), und Abbildungen tragen dazu bei, den SuS eine Vorstellung der zielkulturellen Wirklichkeit zu vermitteln. Beim interkulturellen Lernen können B. zur Weckung von Emotionen, zur Simulation von interkulturellen Interaktionssituation (Aufeinandertreffen von SuS mit fremdkulturellen B.n) und zur Anregung von Perspektivenwechseln Verwendung finden (\nearrow Perspektive und Perspektivenwechsel). Im Literaturunterricht (\nearrow Literaturdidaktik) können B. die Textreflexion initiieren und bieten zusätzliche Textzugänge sowie Identifikationsmöglichkeiten. Im Sprachunterricht (\nearrow Sprachdidaktik) schaffen sie Sprech- und

Schreibanlässe zur Anwendung der Fremdsprache (z.B. bestimmter Vokabeln, Grammatikphänomene) und führen durch die visuelle Konkretisierung von Sprachstrukturen (logische Bilder) oder Kommunikationskontexten (Abbildungen) zu einem besseren Verständnis von Sprache und deren Funktionen.

Drittens kann mit B.n abwechslungsreich gearbeitet werden, nämlich sowohl analytisch als auch kreativ: Für eine Bilddeutung – z.B. bei der Arbeit mit Bildkunst – müssen die SuS die formalen Eigenschaften eines Bildes feststellen, um ihre Interpretation darauf zu begründen. Das gleiche Analyseergebnis kann erzielt werden, wenn die SuS zunächst kreativ zu einem Bild arbeiten (z.B. einen Dialog zwischen zwei abgebildeten Personen verfassen), und dann unter Bezugnahme auf das Bild ihr Produkt begründen. Hierbei müssen unweigerlich die formalen Bildeigenschaften miteinbezogen werden.

Bildkunst spielt seit der Phase des kommunikativen FUs eine wichtige Rolle in der Fremdsprachenlehre. Zu den Kunstgattungen, die heute im FU zum Einsatz kommen, zählen die Collage, der Film, das Foto, das Gemälde, die Grafik, die Skulptur und die jeweiligen Untergattungen. Bedingt durch ihre Eigenschaften eignen sie sich zu verschiedenen Zwecken: Mit der Collage lassen sich leicht Diskussionsanlässe schaffen, da sie fragmentiert und offen ist, d.h. verschiedene Deutungsmöglichkeiten zulässt. Der Film bietet Identifikations- sowie Empathiepotenzial, weil er simultan mehr Informationen über die beiden Zeichensysteme von Text und Bild vermitteln kann als ein reiner Schrifttext. Darüber hinaus ist das Medium ›Film‹ beliebt, so dass die Unterrichtsmotivation durch den Filmeinsatz steigen kann (\nearrow Filmdidaktik). Da die Fotografie ein Abbildungsverfahren ist, eignet sie sich einerseits zum Zeigen von Dingen, die sich außerhalb des Klassenzimmers befinden, andererseits fordert sie zum Hinterfragen von Bildaussagen auf, und es lässt sich an ihr das kritische Sehen trainieren, weil Fotos bedingt durch die subjektive Wahl von Motiv, Perspektive usw. nie objektive Wiedergaben sind und sogar inszeniert oder nachträglich bearbeitet sein können. Das gleiche gilt für gegenständliche Gemälde, die scheinbar Abbildcharakter besitzen, obwohl es sich bei ihnen in der Regel um mit Hilfe kulturspezifischer Darstellungskonventionen gezielt gestaltete Kunstprodukte handelt. Durch die