

Fort- oder Rückschritte? Entwicklungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache¹

Eva-Maria Willkop, Universität Mainz (Deutschland)

- 1 Einleitung
- 2 Methoden im Überblick
- 3 Psycholinguistische bzw. lerntheoretische Grundlagen der neueren Entwicklungen
 - 3.1 Konstruktivismus vs Instrukivismus
 - 3.2 Ziel: Autonomie
- 4 Konsequenzen für die Entwicklung der FU-Didaktik/Methodik
 - 4.1 Rolle des/der Lernenden als Organisator/in des eigenen Lernprozesses
 - 4.2 Rolle der Lehrkraft in Moderation, Lernberatung und –begleitung
 - 4.3 Lehrwerke, Neue Medien und Kurskonzepte
- 5 Nur ein Traum? Kritische Bemerkungen zur aktuellen Situation
- Bibliographie

1 Einleitung

Im Folgenden möchte ich mich mit den grundlegenden Fragestellungen, die im Moment in der deutschen Fremdsprachendidaktik besonders diskutiert werden, beschäftigen. Nicht eingehen oder nur streifen kann ich zahlreiche interessante Wege und Diskussionspunkte, wie z.B.:

- **Deutsch als L3:** Seit ca. 10 Jahren zieht der Tertiärsprachenansatz immer weitere Kreise (vgl. Hufeisen/Lindemann 1998, Bahr/Bausch 1996). So war z.B. das zentrale Thema auf der letzten IDT 2001 in Luzern das Lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit. Insbesondere bei lerngewohnten Lernenden ist es ökonomisch und ein fruchtbarer Weg, die bisherigen Lernerfahrungen und damit das Wissen über Sprache und über Lernstrategien in Lehrmaterialien und Unterricht zu berücksichtigen. Immer noch geschieht das allerdings nicht systematisch, da in Deutschland selbst die Lernergruppen zu heterogen sind, sowohl in L1 als auch in der ersten Fremdsprache. Durch das Sprachenportfoliio und andere Ansätze wird jedoch versucht, zumindest individuell ein Bewusstsein für die Bedeutung der Lernerfahrungen in bezug auf den weiteren Lernprozess zu schaffen.

- **BoFu** (beruforientierter FU) etc.: In den letzten Jahren sind verstärkt Lehrmaterialien auf den Markt gekommen, die nicht nur fachsprachliches Deutsch (wie z.B. Kurse für medizinische Betreuung etc.), sondern auch ein allgemeines berufsorientiertes Deutsch anvisieren. Dies entspricht der unbestreitbaren Notwendigkeit im deutschsprachigen Inland, Lernende für einen Alltag zu wappnen, der nicht oder nicht nur aus Einkaufen und Freizeit, sondern auch aus Lohnsteuerbescheiden, Betriebsrat, Bewerbung, Sitzungsprotokollen etc. besteht.

Nicht nur Lehrmaterialien, sondern Fachtagungen und Lehrerfortbildungen sind mittlerweile speziell diesem Bereich gewidmet, und die Nachfrage wächst ständig. Zu erwähnen ist insbesondere die mehrteilige Kurskonzeption *Arbeitssprache Deutsch* des

¹ Dieser Artikel ist die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Plenarvortrags, den ich im Frühjahr 2001 in Mexiko auf dem AMPAL-Kongress gehalten habe.

Sprachverband Deutsch e.V., der sich seit vielen Jahren mit Kursen für DfaA (Deutsch für ausländische Arbeitnehmer) beschäftigt.²

- **Qualitätssicherung:** Dieses Thema zieht sich seit einigen Jahren durch die Medien ebenso wie durch die Tagungsankündigungen; von der Etablierung fester Gütekriterien wird es unter anderem abhängen, ob Lehrkräfte im Bereich DaF endlich bessere Arbeitsbedingungen und in stärkerem Ausmaß als bisher auch feste Stelle erhalten werden. Bei den Anbietern von Sprachkursen ist z.B. eine regelmäßige Evaluation vorschrieben, wenn sie eine lukrative Zertifizierung erhalten möchten. Auch im Bereich der Ausbildung von DaF-Lehrkräften wird sich mittelfristig einiges verändern; so gibt es im Fachverband Deutsch als Fremdsprache seit 2 Jahren regelmäßige Treffen zu DaF-Praktika, und der DaF-Konvent, ein Zusammenschluss der DaF- und DaZ-Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern, wird sich in den nächsten Jahren ebenfalls mit diesem Thema beschäftigen, um gewisse Standards in den Studiengängen festzulegen.

- **Lernen mit neuen Medien:** Das Computerzeitalter hat natürlich auch vor dem Fremdsprachenunterricht nicht Halt gemacht. Im Bereich CALL (Computer Assisted Language Learning), das heißt dort, wo Computerlernprogramme eingesetzt wurden und werden, sind die Erwartungen an das neue Medium jedoch zu hoch geschraubt gewesen: Auch heute noch sind die wenigsten Programme und Angebote so beschaffen, dass sie z.B. ein interaktives Feedback geben könnten (also nicht dass etwas falsch ist, sondern wo, warum, mit welcher Hilfestellung die Lernenden sich etwas selbst erschließen können). In neuen Programmen wie in *Einblicke* (das ohne die Finanzierung des Goethe-Instituts sicher nicht hätte entstehen können) werden zumindest Ansätze erkennbar.

Etwas anders sieht es aus bei der Nutzung des Internets und der Möglichkeiten der Email-Kommunikation: Nach wie vor erfreut sich das WWW steigender Beliebtheit, da dadurch der Kontakt zu Menschen auf der ganzen Welt und zu sonst unzugänglichen Informationen vielen „usern“ neue Welten eröffnet hat. Kommentierte Linksammlungen und informative Seiten ermöglichen heutzutage auch eine recht gute Orientierung im Netz: Wer weiß, was er/sie sucht, findet durch eine Kombination der Linksammlungen und guter Suchmaschinen wie www.google.de sehr schnell relevante Seiten. Dennoch ist einiges kritisch anzumerken:

- Auch wenn nun Menschen aus ärmeren Ländern durch das WWW neue Chancen auf einen gleichberechtigten Diskurs und auf Teilhabe an Informationen erhalten, so zeigen doch die Statistiken seit vielen Jahren, dass in den wirtschaftlich stärkeren Ländern der WWW-Zugang in der Bevölkerung um ein Vielfaches stärker steigt als in Ländern, in denen vielleicht die Telefonleitung billig sein mag, aber oft zusammenbricht, die Netze langsam und die Computer alt bzw. neue unerschwinglich sind.

- Lernende haben es nicht leicht, selbstständig mit dem Internet zu lernen. Bereits recht gut organisiert ist der Bereich Email-Tandem, wo Lernende jeweils die Sprache des/der Tandempartner/in erlernen und sich dabei gegenseitig helfen.³

Im Netz bietet heute fast jeder Verlag lehrwerkbegleitende Aufgaben an (v.a. zu Grammatik und meist nach sehr traditioneller Aufgabentypologie konzipiert). Komplette

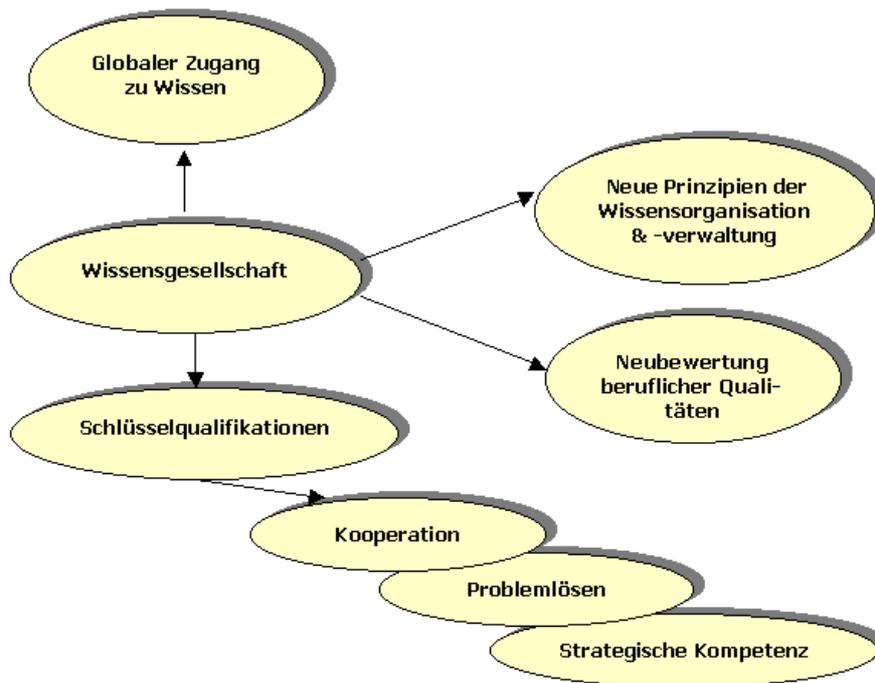
² Was in oder mit diesem Bereich geschehen wird, wenn ab 2003 der Sprachverband nicht länger institutionell gefördert und seine Aufgaben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) übernommen wird, bleibt abzuwarten.

³ Die Partner müssen dazu auf ungefähr gleichem Niveau sein. Sie erhalten in Bochum bzw. bei verschiedenen Betreuern weltweit Hilfestellungen dazu, wie man sich gegenseitig korrigiert etc. Eine der Spielregeln lautet, dass jeweils die Hälfte des Email-Briefes in der einen, die andere Hälfte in der anderen Sprache verfasst sind soll. Näheres unter <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html>.

Selbstlernkurse jedoch sind bislang eher selten und meist - wie der neue Online-Kurs *Redaktion D* des Goethe-Instituts - nicht kostenlos zu haben (erreichbar unter <http://www.redaktion-d.de>). Dafür findet man eine große Palette von DaF-Materialien von freien „Anbietern“. Neben – auch hier traditioneller – Grammatik eignen sich besonders zwei Bereiche für die Nutzung des Internets: Landeskunde und Fachsprachen. Als Beispiel für die fachliche Nutzung sei das Internetportal des Instituts für Internationale Kommunikation in Düsseldorf (IIK) genannt, wo kommentierte Links, aktuelle Texte, didaktische Vorschläge und vieles mehr im Bereich des Wirtschaftsdeutschen unter <http://www.wirtschaftsdeutsch.de> zu finden sind. Wie die meisten anderen Angebote richtet sich aber auch dieses Portal eher an Lehrende, weniger an Lernende. Im Bereich Landeskunde gibt es zahlreiche Didaktisierungen, die das Internet als Informationsquelle für Projektarbeit nutzen, aber von einem Klassenverband ausgehen. Manche Angebote verstehen sich auch eher als Informationspool (z.B. das Kaleidoskop des Goethe-Instituts, <http://www.goethe.de/z/50/alltag/menue.htm>). Leider gibt es bislang nur wenige Angebote mit systematisch durchdidaktisiertem Landeskundematerial im Netz, welche die multimedialen Möglichkeiten dieses Mediums zu nutzen (wie die Mainzer Einheiten zur Landes- und Kulturkunde MELK, <http://www.daf.uni-mainz.de/landeskunde/melk.htm>). Fast allen Angeboten gemeinsam ist, dass sie eher von klassischem Lernverhalten ausgehen und die nichtlineare Hypertextstruktur des Internets nicht nutzen.

- **Lernen lernen:** Dieses Schlagwort findet sich sowohl im europäischen Kontext (z.B. im Weißbuch des Europarats 1995) als auch in Lehrerfortbildungen und Tagungen immer wieder: Die Autonomie als Verantwortung für den eigenen Lernprozess wird immer wieder als Schlüsselqualifikation in der heutigen Gesellschaft hervorgehoben, auch im Bereich DaF. Da dieses Thema nun nicht auf das Inland beschränkt ist, möchte ich mich in meinem Beitrag vor allem damit näher beschäftigen.

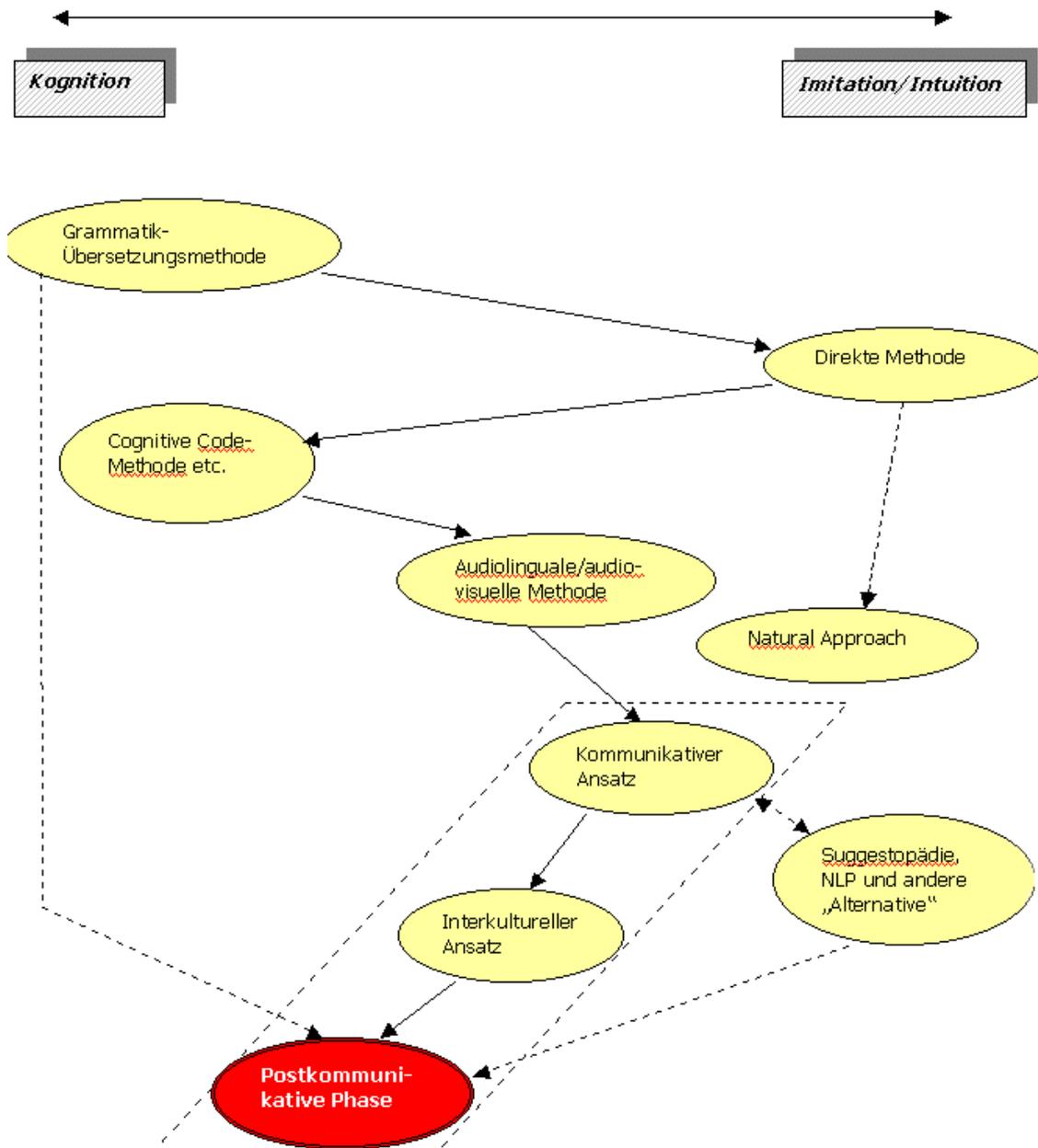
Wissen wächst bekanntlich heutzutage wesentlich schneller als früher, veraltet jedoch auch wesentlich schneller. Das hat zur Folge, dass heute oft von der Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens gesprochen wird. Nicht nur für Aus- und Weiterbildung allgemein, sondern auch für das Fremdsprachenlernen kann die Orientierung des Individuums in einer sogenannten Wissensgesellschaft (wie es die deutsche ist oder sein möchte) wie folgt veranschaulicht werden:



(Rüschoff 1999:34)

2 Methoden im Überblick

Um die momentane Diskussion über methodische Ansätze, genauer um den Stellenwert des sogenannten Konstruktivismus zu verstehen, ist es hilfreich, sich die Geschichte des modernen Fremdsprachenunterrichts noch einmal vor Augen zu führen: Seit Beginn des modernen FU sind es zwei Pole, die im Wesentlichen die verschiedenen Methoden bestimmen: den Pol der Ratio, des Sprachbewusstseins, des Verstandes etc. auf der einen Seite, auf der anderen den Pol des Unbewussten, Automatischen oder Intuitiven. Grob vereinfacht kann man die zumindest im Bereich DaF wichtigsten Phasen ungefähr so darstellen:



Es finden sich verschiedenste Ausprägungen, mit unterschiedlichsten Begründungen und auch methodischen Grundsätzen – dennoch kann man alle bisherigen Methoden grob danach einordnen, ob sie eher einen kognitivistischen oder eher einen behavioristischen Ansatz verfolgen. Die eher behavioristischen Ansätze gehen oft einher mit der Annahme, Erst- und Zweit/Fremdspracherwerb seien zu parallelisieren; fokussiert werden daher die Fertigkeiten Hören und Sprechen. Kognitive Ansätze hingegen setzen auf Sprachbewusstsein, die Fertigkeiten Lesen und später verstärkt auch Schreiben kommen mehr zur Geltung. Auch die Fehlerkorrektur ist in kognitiven Ansätzen systematischer und bedeutsamer (vgl. Kleppin 1995), nicht jedoch – entgegen der verbreiteten Meinung – Grammatik: Grammatik war z.B. im Natural Approach oder in der Audiolingualen Methode

sogar sehr dominant, wurde aber weitgehend imitativ behandelt gemäß dem eher behavioristischen Gedanken, dass sich Strukturen durch Einschleifen automatisieren würden.

Die obige Darstellung sagt nichts über die „Geltungsdauer“ der jeweiligen Methode aus: So wird auch heute noch die um ca. 1840 entstandene, an den klassischen Philologien orientierte Grammatik-Übersetzungsmethode in modifizierter Form an vielen Orten der Welt eingesetzt. Die Direkte Methode, Ende des 19. Jahrhunderts von Wilhelm Viëtor als Kontrapunkt dazu konzipiert, wurde im Ansatz der Berlitz School bis heute weiter ausdifferenziert. Die in den 50er Jahren zur Hochzeit von Behaviorismus und Strukturalismus entstandenen audiolingualen bzw. – visuellen Methoden (die natürlich auch wieder in sich sehr verschieden sind) sind in Frankreich (AV) z.B. durchaus noch verbreitet. Der Natural Approach aus den 70ern, der sehr stark auf der Lerntheorie von Stephen Krashen beruht und insbesondere das Erwerben von Sprache (nicht das Lernen) zum Ziel hat, wird weiterhin z.B. von DaF Leipzig vertreten (vgl. Tschirner 1995).

Wenn wir in die jüngere Vergangenheit gehen, so ist in Deutschland v.a. der Kommunikative Ansatz zu nennen, der im Gefolge der in den 60ern neu aufkommenden Disziplin der linguistischen Pragmatik entstanden ist und in den 80er Jahren seine Blütezeit hatte (vgl. Vielau 1997). Ab hier wird es sehr viel schwieriger, Methoden zu differenzieren, denn Lehrwerke wie *Themen* oder *Sichtwechsel*, die in der damaligen Zeit explizit auf die pragmatische Sprechakttheorie Bezug nahmen, wurden in den neueren Versionen davon wieder bereinigt und dafür mit neueren „Trends“ wie z.B. interkulturellen Aspekten angereichert. *Themen (1983 ff)* wurde durch *Themen neu (1992 ff)* abgelöst, das seinerseits 2002 durch *Themen aktuell* ersetzt wurde - im neuen Kleid, aber mit weiterhin weitgehend gleichem Anspruch, weltweit auch nicht besonders gut ausgebildeten Lehrkräften einen guten Unterricht zu ermöglichen. (Siehe zur aktuellen Trendwende bzw. Rückwendung Kap. V)

Alle Autoren der Kommunikativen Phase haben immer wieder betont, es handle sich nicht um eine Methode, sondern um einen Ansatz, der in der Lage sei, interessante neuere Erkenntnisse eklektisch zu integrieren und sich dadurch immer den Erfordernissen anzupassen. Im weitesten Sinne befinden wir uns auch heute noch in der kommunikativen Phase insofern, als die Vermittlung von Sprache als Kommunikationsmittel weiterhin erstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Dennoch können für die letzten 20 Jahren einige wichtige Entwicklungen festgehalten werden: In den 80ern und 90ern des vergangenen Jahrtausends wurde endlich allgemein anerkannt, dass das Erlernen einer fremden Sprache einhergeht mit dem „Erlernen“ einer fremden Kultur, dass Sprache zum einen selbst Teil eines umfassenderen kulturellen Systems ist, dass sie aber auch ihrerseits kulturelle „Anteile“ enthält, die im Unterricht thematisiert werden müssen bzw. sollten, und zwar in zahllosen und ganz unterschiedlichen Bereichen wie Wortschatz und Redewendungen, in grammatischen Strukturen (wie z.B. Modus), in Gesprächsroutinen und in Textsorten. Ab *Sprachbrücke (1987 ff)* werden unter anderem Höflichkeit und nonverbales Verhalten neue Unterrichtsgegenstände (vgl. z.B. [Anhang 1](#) - *Stufen International Bsp. 2*).

Der dahinter stehende interkulturelle Ansatz (vgl. Krumm 1994), zunächst nur in wenigen der - in deutschen Verlagen erschienenen - Lehrwerke vertreten, wurde in die letzte Lehrwerkgeneration mehr oder weniger systematisch wie z.B. in *Moment Mal* integriert. Damit einher geht ein modifiziertes Landeskunde-Konzept mit kulturkontrastiven Fragestellungen und anderen, nicht mehr am deutschen Alltag orientierten Themen, ebenso auch die Integration von mehr literarischen Texten, welche die interkulturelle Perspektiven-Übernahme fördern.

Allerdings kann man diese Entwicklung nicht von einem Trend hin zum kognitiven Pol trennen: Nachdenken über kulturelle Elemente in der Sprache lief parallel zu einem

Revival der kontrastiven Linguistik (vgl. Little 1997) und der Fehlerlinguistik; dies führte (z.T. über die L3-Diskussion) zur Wiederentdeckung von Übersetzung als Mittel des Spracherwerbs sowie zur Aufwertung der aktiven und passiven Fehlerkorrektur. „Bewusstsein“ oder „Bewusstheit“, im angelsächsischen Raum schon seit längerem ein lerntheoretischer Begriff (awareness), schlug sich in den deutschsprachigen Lehrwerken nieder im Thematisieren und Vergleichen von Lerntraditionen, Sprachlernerfahrungen und kulturellen Hintergründen. Auch der neue lernpsychologische Ansatz, der das Lernen lernen propagiert, setzt auf explizites Sprachenlernen mit Hilfe von bewusstem Strategieeinsatz und Regelwissen – aber nicht mehr über die Vorgabe von Regeln und Techniken, sondern über das „induktive“ Entdecken durch die Lernenden selbst. Neben solchen Neuerungen bedeutet die Orientierung zum kognitiven Pol hin aber auch, dass wieder mehr geschrieben und gelesen wird, dass Korrektheit wieder einen höheren Stellenwert hat etc. – allerdings qualitativ ganz anders als in früheren kognitiven Ansätzen: So wird z.B. Schreiben jetzt nicht mehr nur produktorientiert gesehen und als kommunikativ angemessenes, textsortenadäquates Verfassen (nun längerer) Texte verstanden, sondern auch prozedurale Kompetenzen wie Textplanung oder Revision oder auch epistemische Aspekte (sich etwas er-schreiben) erhalten einen neuen Stellenwert.

Im letzten Jahrzehnt ging der Trend immer stärker in die kognitive Richtung. Piepho, einer der Begründer des kommunikativen Ansatzes, suchte schon zu Beginn dieser Phase nach einem Begriff und schlug den der „postkommunikativen Epoche“ vor (Piepho 1990), auch „neokommunikative“ Phase u.ä. ist zu finden: Im Prinzip handelt es sich um eine langsame Entwicklung hin zu einer immer noch sehr kommunikationsorientierten Didaktik, die allerdings ein anderes Sprach- und Kommunikationsverständnis hat. Es gibt die ursprüngliche Rollenübernahme (deutscher Rollen) nicht mehr oder die Reduktion auf einfache Alltagsinteraktionen und -situationen, sondern die individuelle Kommunikationsfähigkeit auf verschiedensten Ebenen, die durch selbst definierte Lernziele bestimmt wird, ist das Lehrziel geworden – mit allen Konsequenzen in Bezug auf Textsorten und Textauswahl, Aufgabenstellungen, Themenwahl und Sozialformen.

Noch nicht erwähnt habe ich die sogenannten „Alternativen“ Methoden, welche die Ganzheitlichkeit des Lernens ansprechen möchten (vgl. Ortner 1998, Schlemminger 1997, Thimm 1995): Von den vielen Ansätzen seit den 60er Jahren, die alle auf die rationale Einseitigkeit der „traditionellen“ Methoden reagierten, ist in neuerer Zeit v.a. die Suggestopädie (vgl. Baur 1990) noch von Bedeutung sowie verschiedene dramapädagogischen Ansätze (Dufeu 1996, Richter 1999, Tselikas 1999). Allerdings gibt es dazu keine umfassenden Lehrmaterialien, sondern meist nur von einzelnen Instituten etc. erstellte, nur innerhalb der Kurse zirkulierende Produkte.

In größerem Rahmen interessant ist, dass der kommunikative Ansatz es verstanden hat, sich wieder einmal eklektisch die vielversprechendsten „alternativen“, zumindest aber stärker ganzheitliche Elemente einzuverleiben. Die Nachfrage nach suggestopädischen Lehrerfortbildungen als Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz in kommunikativ orientierten Kursen ist hoch⁴ und immer mehr Lehrwerke berücksichtigen die „multiplen Intelligenzen“ (Gardner 2002). Dadurch hat sich für die Lernenden die Chance erhöht, dass „ihr“ Kanal, „ihr“ Lernweg berücksichtigt wird. Dazu ein paar Beispiele:

In *Tangram* finden sich stark rhythmische Teile (vgl. [Anhang 2](#), Bsp. 1), in *Grammatik sehen* werden visuelle und motorische Zugänge angeboten (vgl. [Anhang 3](#)). Viele Lehrwerke wie z.B. *Moment Mal!* bieten wieder mnemotechnische Hilfen an. Bekanntestes

⁴ Interessant sind z.B. die Angebote des Centrums für effektives Lehren und Lernen, <http://www.cell-suggestopaedie.de/>), das beständig seine Angebotspalette ausbaut und z.B. neben Spielen und Tipps für Aktivitäten auch ein didaktisches Forum im Netz anbietet.

Beispiel für die Integration ganzheitlicher Elemente ist *Stufen (Kolleg und International)*, das am Lektionsende mit dem Gespräch mit Lunija einen kleinen suggestopädischen Teil offeriert (vgl. [Anhang 1](#)). Dieses fakultative Element wurde weltweit so gut angenommen, dass Lunija später als unabhängiges Material auf den Markt kommen konnte. Auch bieten viele der neuen Lehrwerken Aufgabenstellungen und Materialien an, die den Lernenden einen emotionalen Zugang ermöglichen. Im Mittelstufbereich versucht z.B. *Unterwegs* mit einem sehr ansprechenden Materialienband, durch eine reiche Auswahl literarischer Texte einen facettenreichen Einblick in den deutschsprachigen Kulturraum zu gewähren und eine persönliche Haltung der Lernenden zu fördern; *Auf neuen Wegen* widmet dem Thema Emotion sogar eine ganze Lektion.

Ich möchte nun im Folgenden auf die neueren Entwicklungen der neo- oder postkommunikativen Phase näher eingehen. Zunächst möchte ich mich mit den lernpsychologischen Hintergründen befassen.

3 Psycholinguistische bzw. lerntheoretische Grundlagen der neueren Entwicklungen

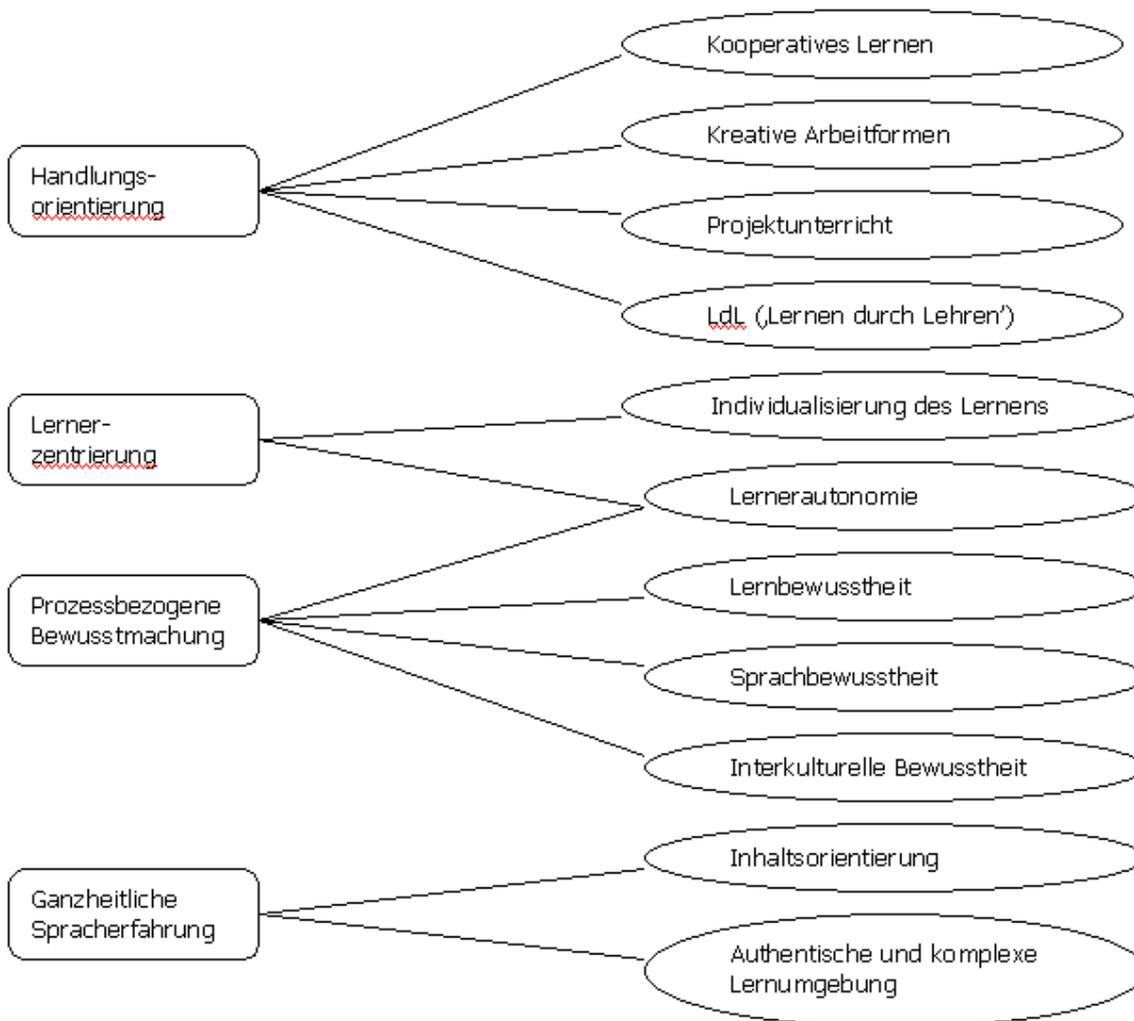
Die neuere Sprachlehrforschung orientiert sich zunächst an dem allgemeinen interdisziplinären Grundsatz aus Gehirnforschung, Biologie etc., dass das menschliche Gehirn nach dem Prinzip der Selbstorganisation funktioniert (vgl. Bleyhl 2000: 39, s.a. Willenberg 1997). Dabei herrscht seit den 90ern des vergangenen Jahrtausends ein eher konstruktivistischer Lernansatz vor.

3.1 Konstruktivismus vs Instruktivismus

Der lernpsychologische Ansatz des Konstruktivismus geht auf Piaget zurück. Seine drei Prinzipien des Unterschiedens, Erkennens und Auswählens z.B. finden sich wieder in den drei (bis fünf) Schritten des induktiven Arbeitens. Mittlerweile haben sich in Deutschland unterschiedliche Richtungen des Konstruktivismus entwickelt. Grob vereinfacht gibt es den radikalen Konstruktivismus, der z.B. von Wolff oder Wendt vertreten wird: Instruktion ist nach diesen Autoren „obsolet“. Sie fordern den (weitgehenden oder totalen) Verzicht auf Unterricht und traditionelle Lehrwerke sowie den verstärkten Einsatz individualisierender Instrumente wie z.B. der Neuen Medien. Einen gemäßigeren Ansatz vertritt z.B. Reinfried: Er hält Instruktion je nach Zielgruppe in unterschiedlichem Ausmaß für weiterhin sinnvoll, da die Lernenden durch zu viel Autonomie und durch Last der Verantwortung für den eigenen Lernprozess sonst überfordert sind. Wenn ich die Zeichen richtig deute, hat der gemäßigte Ansatz mehr Chancen, von Lernenden und Lehrenden akzeptiert zu werden, da die „Entlassung in die Autonomie“ schrittweise erfolgt.

Wichtige Prinzipien des Konstruktivismus sind die Selbstorganisation des Lernprozesses (vgl. Florio-Hansen 1998), das Lernen durch Lehren (vgl. Renkl 1997, Riemer 2000), die Handlungsorientierung, die Individualisierung des Lernens, die Sprachbewusstheit (*language awareness*, vgl. Eckherdt/Riemer 2000, Portmann-Tselikas 1999), die Ganzheitlichkeit des Lernens, die Authentizität der Lernumgebung und der Sprachverwendung sowie die Interaktivität (auch zwischen Lernenden und „Lernprogrammen“, vgl. Eivan 1999, Raupach 2000).

Reinfried (1999: 22) stellt die konstruktivistischen Grundlagen aus seiner Sicht so dar:



Als ideale konstruktivistische Lernumgebung wird die sogenannte reiche, authentische und komplexe Lernumgebung (*rich learning environment*) verstanden. So schreibt z.B. Bleyhl (2000: 38): „Es zeigt sich dann, dass alle vier Merkmale einer ‚konstruktivistischen‘ Lernumgebung, die Gerstenmaier und Mandl (1994: 19) aufzeigen, zugleich Charakteristika für relevante Interaktion sind, wie sie auch für den Erwerb der Fremdsprache förderlich ist:

1. Authentizität und Situiertheit
2. Multiple Kontexte
3. Multiple Perspektiven
4. Sozialer Kontext"

Die Konstruktivisten messen der Lernumgebung eine sehr hohe Bedeutung bei. Dies findet aber noch fast keinen Niederschlag in den Lehrwerken und Kurskonzepten – als einziges der konstruktivistischen Prinzipien.

3.2 Ziel: Autonomie

Die Lehrwerke der neueren Generation haben durchweg Lerntipps und Lernstrategien integriert. Die meisten gehen davon aus, dass der Strategieerwerb nur erfolgt bei einem

integrierten und expliziten Training von a) Sprachlernstrategien (kognitiv, metakognitiv, zur Lernorganisation) und b) sozialen bzw. affektiven Kommunikationsstrategien (vgl. Lehrerhandbücher wie das von *Stufen International* oder *Eurolingua Deutsch*, das sogar im Lernerhandbuch *Strategiearbeit* anbietet). Da dieses Thema hinlänglich bekannt ist, möchte ich in diesem Rahmen nicht weiter darauf eingehen (vgl. dazu z.B. Bimmel/Rampillon 2000, Tönshoff 1997 und alle Publikationen von Rampillon).

Seit einigen Jahren erfreut sich der Begriff Autonomie nun schon auf Tagungen und in Publikationen steigender Beliebtheit, ohne dass daraus sich nennenswerte Änderungen auf dem Lehrwerkmarkt oder bei Kurskonzeptionen in DaF ergeben hätten. Trotz erster Ansätze - ein Paradigmenwechsel liegt auf keinen Fall vor.

Das liegt an vielen Faktoren, unter anderem auch an der Vagheit des Begriffs Autonomie: So ist es z.B. immer noch bestenfalls umstritten, bei manchen Autoren auch gar nicht klar, ob autonomes Lernen denn nun als Mittel und/oder als Ziel des Lernprozesses verstanden werden sollte. Die meisten Lehrwerke scheinen eher den zielorientierten Ansatz zu verfolgen; das einzige Lehrwerk, das Autonomie auch konstitutiv als Lernweg vorsieht, ist *Elemente* (1996 ff), ein Lehrwerk, das sich kurstragend kaum durchsetzen konnte.⁵ Dabei entspricht es als einziges weitgehend den konstruktivistischen Prinzipien, dass die Lernenden selbst alle Aspekte ihres Spracherwerbs steuern sollten. Autonomie „erdrillen“ kann schließlich niemand, und wenn jemand nicht autonom gelernt hat, wird er oder sie auch später eher nicht autonom handeln können.

Ein gutes Beispiel für die momentane Ambivalenz ist das induktive Arbeiten. Im Sinne der Weiterlernkompetenz sind die bestehenden Ansätze zum selbstentdeckenden Lernen sicherlich zu begrüßen (vgl. z.B. [Anhang 2 Tangram](#), Bsp. 3). Konsequenterweise induktives Arbeiten ist im DaF-Unterricht jedoch noch weitgehend unbekannt. Dazu müsste den Lernenden wirkliche Souveränität gewährt werden. Ein fiktives Beispiel: Wenn z.B. eine Arbeitsgruppe von Lernenden die Aufgabe hat, Genusregeln bei mehrsilbigen Nomina zu finden, und das Ergebnis der AG lautet, dass Wörter, die mit A beginnen, meist maskulin sind, dann würden die meisten Lehrkräfte diese einfache und griffige Regel auf verschiedenste Weise – durch Lächeln, Widerlegen, „richtige“ Regeln geben etc. – als nicht korrekt zurückweisen: Pseudo-autonom sollten die Lernenden also eigentlich etwas von vorneherein Festgelegtes entdecken, eine vordefinierte Regel, welche Lehrkräfte oder Linguisten/innen, Lehrwerke oder Grammatiken für richtig halten. Die Abweichtoleranz ist bei den Lehrkräften in der Regel noch sehr gering.

Dies mag in vielen Fällen seine Berechtigung haben (wir wollen keine Einschleifung von Fehlern etc.), widerspricht aber dem autonomen Grundprinzip, sich selbst in der neuen Sprache zu orientieren. Wenn die Lernenden durch Vergleich und auf ihrem Lernniveau zu einer „Faustregel“ gekommen sind, die in 75% der Fälle tatsächlich zutrifft, dann sollte diese Regel akzeptiert und die Lernenden zu dieser einfachen Lösung beglückwünscht werden. Die Lernenden sind keine Linguisten/innen – ebenso wenig wie wir, die wir z.B. bei „dunklen“ „schweren“ Wolken auf Regen schließen (auch wenn dieser dann nur in 75% der Fälle kommt) und einen Schirm mitnehmen, vorher zur Sicherheit Barometer beobachten, Jahresmittel erkunden und Klimaforschung betreiben möchten.

⁵ Der in *Elemente* vertretene hermeneutische Ansatz Hunfelds ist jedoch umgesetzt worden in den neuen Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen von 2001; um dem Hauptproblem - der Ablehnung durch überforderte Lehrkräfte, vgl. IV.1- Rechnung zu tragen, wurde eine Konzeption entwickelt, die großen Wert auf kontinuierliche Lehrerfortbildung (z.B. in Praxiswerkstätten) vorsieht und Lehrkräfte aktiv einbindet (vgl. Hunfeld/Lott/Weber 2001). Dies scheint ein vielversprechender Weg zu sein, wie erste Reaktionen zeigen.

4 Konsequenzen für die Entwicklung der FU-Didaktik/Methodik

Wenn man die Forderung nach Autonomie der Lernenden wirklich ernst nimmt, dann müssten drei Bedingungen erfüllt sein: Neudefinition der Lernenden-Rolle, Neudefinition der Lehrkraft-Rolle, Neukonzeption von Lernmaterial und Kursen. Ich möchte im folgenden den Schwerpunkt auf die Lehrmaterialien legen. (In Deutschland spielt die Diskussion um Selbstlernzentren und –materialien noch keine so große Rolle wie im Ausland, daher werde ich nur von „normalen“ Sprachkursen ausgehen.)

4.1 Rolle des/der Lernenden als Organisator/in des eigenen Lernprozesses

Von den „neuen“ Lernenden wird einiges verlangt. Sie brauchen Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- Lernzielauswahl
- Lernorganisation
- (Auto-)Evaluation
- Sprachwissen (Awareness...)
- Wissen über den Lernprozess

Von einem eher instruktivistischen Standpunkt aus ist der radikale Konstruktivismus dann abzulehnen, wenn er den Lernenden von Anfang an weitgehend oder ausschließlich die Verantwortung überträgt für einen erfolgreichen Lernprozess. Hingegen ist es bei dem übergeordneten Lehrziel, die eigenständige Weiterlernkompetenz der Lernenden zu fördern, natürlich sinnvoll, die Lernenden schrittweise und so weit, wie sie selbst es wünschen, an diese Kompetenz heranzuführen. Dies bedeutet, dass auch Lernende, die sich keine Lernziele selbst setzen möchten, bewusst diese Entscheidung treffen und mit anderen aushandeln müssen: Der sogenannte Lernvertrag zwischen allen Beteiligten (bzw. zwischen dem Individuum und seinem Kurs, der Lehrkraft, der Institution etc.) setzt mindestens diese Eigenverantwortung voraus.

Wenn Lernende sich auf den Lernvertrag einlassen (wie er z.B. im europäischen Sprachenportfolio gefordert wird, <http://www.geocities.com/sprachenportfolio/>), dann haben sie das Recht, von Lehrkräften, anderen Lernenden oder auch den Lehrmaterialien Hilfe einzufordern. Diese Hilfe ist nötig, denn Lernende können nur dann selbst Entscheidungen treffen, wenn sie z.B. die Möglichkeit haben, über den Präsenzunterricht hinaus Varianten und Aspekte der Lernorganisation kennen zu lernen, die ihnen bislang nicht bekannt waren, oder wenn sie Instrumente an die Hand bekommen, um ihren eigenen Lernfortschritt zu evaluieren und daraus Konsequenzen für den weiteren Lernprozess zu ziehen.

Die Chance, dass Lernende von einer Beratung oder auch einem autonomieorientierten Kurs profitieren ist umso höher, je mehr Gelegenheit zum Reflektieren und zu Vergleichen mit anderen Lernenden gegeben ist. Hier liegt eine der neuen Aufgaben der Lehrkräfte: die Moderation.

4.2 Rolle der Lehrkraft in Moderation, Lernberatung und –begleitung

Nicht nur die Lernenden, auch und besonders die Lehrkräfte müssten umdenken und ihre Aufgabe nicht mehr – nur – in der Stunden- oder Kursplanung sehen. Ihre Aufgaben

werden vielfältiger und komplexer, die benötigten Fähigkeiten sind auch nicht mehr so klar systematisierbar oder philologisch-didaktisch begrenzt. Von Lehrkräften werden z.B. Fähigkeiten erwartet auf den Gebieten

- Strategievermittlung und –training,
- individuelle Lernberatung und Lernbegleitung und
- Umgang mit autonomen Materialien bzw. autonomer Umgang mit nicht-autonomen Materialien.

Im Normalfall werden nicht einmal in den DaF-Studiengängen die zukünftigen Lehrkräfte mehr als nur theoretisch für ihre neue Rolle ausgebildet: Wie im konkreten Fall ein autonomieorientierter Kurs konzipiert werden könnte, wie auf die Bedürfnisse, aber auch Vorbehalte der Lernenden reagiert werden kann, welche Unterstützung die Institution (nicht) gewährt, das alles erfahren bzw. erleben die DaF-Studierenden selten. Zudem kommen zumindest im Inland viele Lehrkräfte immer noch aus anderen Bereichen zum DaF-Unterricht, haben also oft nicht einmal diese Vorkenntnisse. Das erklärt, warum sich Lehrkräfte bisher nur marginal dafür interessieren, wie sie ihre Rolle neu definieren könnten.

Ich greife als Beispiel die Sprachberatung heraus: Die meisten Lehrkräfte verstehen darunter immer noch die Kurseinstufungsberatung. Dass jedoch parallel zur oder außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit eine permanente Lernbegleitung nötig ist, und zwar neben einem Feed back auch ein Feed forward, hat sich noch nicht durchgesetzt.

Das liegt zum einen daran, dass in Deutschland Honorarlehrkräfte meist nur für „gehaltene“ Stunden bezahlt werden (eine veränderte institutionelle Struktur ist dringend erforderlich). Zum anderen fühlen sich Lehrkräfte damit überfordert, mehr als nur Fehleranalyse und -therapie zu leisten - und diese beschränkt sich auch meist nur auf grammatische oder lexikalische Bereiche. Weiter gehende Aspekte einer fundierten und qualifizierten Lernberatung, die oft psycholinguistische und psychologische Kompetenzen erfordert, werden aus Unwissenheit oder wegen fehlender Kompetenz ausgeklammert. Damit entfallen die unabdingbaren Hilfestellungen zu

- Lernorganisation (mit Bezug auf die konkreten Lebenssituation der Lernenden),
- Lernzieldefinition (z.B. die Ermittlung von Lernbedürfnissen in Bezug auf den späteren Lebensweg),
- Selbstevaluation als Voraussetzung für das Weiterlernen auf allen Ebenen (sprachlich und kulturell), - Arbeit mit Zusatzmaterialien (z.B. Hilfen bei Literaturrecherchen),
- Motivationstechniken (z.B. muss auf eine negative Autoevaluation, die zu einer Blockade geführt hat, vgl. Eckherdt/Riemer 2000, oder auf das Gefühl der Überforderung durch die Autonomie angemessen reagiert werden) und vieles mehr.

Ganz besonders wichtig ist es, dass die Lehrkräfte sich, soweit es das jeweilige Sprachniveau erlaubt, aus dem Unterricht stärker zurückziehen und sozusagen Macht abgeben an die Lernenden: Nicht mehr die Lehrkräfte sind die Hauptakteure, die Hauptansprechpartner in der Unterrichtskommunikation, sondern die anderen Lernenden. Diese bereiten ein Thema vor, leiten eine Diskussion, ihnen wird ein Projektergebnis präsentiert oder mit ihnen werden erfolgreiche Wortschatzstrategien erörtert. Die Rolle der Lehrkräfte ist es dabei, die Unterrichtskommunikation zu moderieren, durchaus auch weiter als „Auskunftsbüro“ zu dienen, aber nur auf eine gezielte Anfrage der Lernenden hin.

Insgesamt werden die Aufgaben einer Lehrkraft in einem autonomieorientierten Unterricht also komplexer, die konkrete Unterrichts"präsenz" in Form langer Redebeiträge jedoch reduziert. Dass dies für die meisten Lehrkräfte, die auch mit kommunikativen Unterrichtsmaterialien noch gerne und über lange Sequenzen hinweg frontal unterrichtet

haben, nicht einfach ist, versteht sich von selbst. Es gibt bereits zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote im deutschsprachigen Raum, die eine Qualifizierung der Lehrkräfte für ihre neue Rolle zum Ziel haben. Allerdings wird dieses Angebot bisher nur zögerlich genutzt (vgl. aber Fußnote 5).

4.3 Lehrwerke, Neue Medien und Kurskonzepte

Noch ist nicht klar, welche Rolle Lehrmaterialien in Zukunft spielen können oder sollten, inwieweit sie z.B. zum Strategieerwerb beitragen und wie sie konzipiert werden müssten, um die Forderung nach Lernerorientiertheit und Flexibilität zu garantieren. „Unabhängig davon, welche fremdsprachendidaktischen Trends in Zukunft dominieren werden, ob das ‚Lehrmaterialien-Steinbruch-Konzept‘ der frühen 80er Jahre (...), das ‚kurstragende Lehrwerkkonzept nebst Zusatzmaterialien‘ oder das jüngst von Vertretern eines aus der konstruktivistischen Lernpsychologie abgeleitete Konzept kooperativen, inhaltsbezogenen, aufgabenorientierten, autonomen, selbstverantwortlichen Eigenerwerbs im Rahmen von Gruppen- und Projektlernens (...), das sich dezidiert gegen lineare, geschlossene Lehrwerke ausspricht, die als eher lernhemmend denn lernfördernd klassifiziert werden, ob das (...) ‚Lehrwerkstattkonzept‘ (...), das die Auflösung des Lehrwerks zugunsten themenorientierter Einheiten (sachliche, sprachliche, metakognitive) fordernde Konzept (...) das dominierende Ausgangsmodell sein wird, scheint offen zu sein.“ (Henrici 1999) Die Forderung nach einer reichen Lernumgebung erfüllen die meisten Lehrwerke nur sehr eingeschränkt (z.B. *Auf neuen Wegen* durch lange authentische Hör- und Lesetexte, die oft auch zur Auswahl gestellt werden). Auch nicht-lineare Lehrwerke gibt es praktisch noch nicht, aber immerhin erste Ansätze zur Flexibilisierung (tendenziell in diese Richtung geht *Elemente*).

In vielen Bereichen sind aber die Bemühungen um die Integration autonomiefördernder Elemente durchaus zu erkennen. Auffällig sind in den neueren Lehrwerken die kognitiven und metakognitiven Anteile, die den Sprachlernprozess immer im Bewusstsein halten. Das geht weit über die Anfänge in den 80er und 90er Jahren hinaus, in denen z.B. die Lernertypen thematisiert wurden (wie in der *Suche*) oder Gedächtnis-Modelle besprochen wurden (wie in *Deutsch Aktiv Neu*).

Z.B. sollen heute für die Lernenden sowohl die Lernmaterialien als auch die Aufgabenstellungen transparent sein, daher finden sich neben ganz anderen Informationen in den Inhaltsverzeichnissen heute häufig Aufgaben zur Orientierung im Buch (zu Piktogrammen etc., vgl. z.B. *Tangram* im [Anhang 2](#), Bsp. 2) oder explizite Aufgabenstellungen wie „Lesen Sie den Text global.“ bzw. „Nun prüfen Sie Ihre Hypothesen...“. Auch das früher übliche *blind training* von Strategien, das weder ein sprachbewusstes Vorgehen noch eine Übertragung der Strategie in anderen Situation zuließ, wurde durch explizite Strategieseiten in Lehrwerken ersetzt (vgl. [Anhang 1](#) - *Stufen International*, Bsp. 3). Im Bereich der Selbstevaluation sind ebenfalls neue Tendenzen zu beobachten: In den 90er Jahren wurden Fehlerkorrektur-Aufgaben populärer (z.B. in *Wortwörtlich*), auch setzten sich allmählich Lösungsschlüssel durch, jetzt wird die Evaluation auf den gesamten Lernprozess erweitert und das Thema Sprachenlernen bekommt einen festen Platz im Unterricht (vgl. z.B. [Anhang 4](#) - *Moment Mal* !). Allerdings werden insbesondere im Strategiebereich lernpsychologische Grundsätze vernachlässigt, nach denen Anwendung, Wiederholung und Integration nötig sind, damit etwas langfristig verarbeitet werden kann, dass auch in diesem Bereich Phasierung und Progression sinnvoll sein können: Die bislang meist übliche einmalige Präsentation einer Lernstrategie verfehlt ihren Zweck. Außerdem wird das Angebot, dass die Lehrwerkautoren/innen machen, oft von den Lehrkräften nicht erkannt oder nicht wie

intendiert genutzt: Hier wären wesentlich mehr Schulungen und auch „Lehrbegleitung“ in Form von Hotlines sinnvoll.

Folgende Punkte sind in Zukunft bei der Lehrwerkproduktion zu berücksichtigen:

- Rolle der Lernmaterialien reflektieren
- neue Kompetenzen vermitteln
- Strategieerwerb und Entwicklung autonomen Lernens fördern
- Lernerorientiertheit garantieren
- neue Kurskonzepte zulassen

Nehmen wir den Punkt „neue Kompetenzen“ heraus: Im interkulturellen Ansatz kamen neue Kompetenzen wie der Umgang mit interkulturellen Missverständnissen in die Lehrwerke hinein, heute sind es unter anderem der Umgang mit dem Internet als Lernort, als Kommunikations- und Informationsquelle ebenso wie der Erwerb emotionaler Fertigkeiten (vgl. [Anhang 5](#) - *Auf neuen Wegen*). Auch das autonome Erarbeiten eines sprachlichen ebenso wie eines inhaltlichen Themas gehört in die Weiterlernkompetenzen hinein.

Neuere Lehrwerke wie z.B. *Auf neuen Wegen* und *Unterwegs* bieten z.T. über Projekte die integrative Möglichkeit, sozial-interaktive Kompetenzen mit einem handlungsorientierten Vorgehen in einer reichen Lernumgebung zu verbinden. Leider wird manchmal die Projektarbeit so reduziert, dass eher von Aufgaben als von Projekt zu sprechen ist (vgl. z.B. [Anhang 1](#) - *Stufen International*, Bsp. 2 oben). Um es Lernenden und Lehrenden selbst zu über lassen, ob sie sich für den steinigere Weg der Authentizität entscheiden wollen, wäre aber wenigstens ein Angebot an „reicher“ Lernumgebung zu machen.

Bereits in der Grundstufe sind viele einfache Projektideen umsetzbar. Ein kleines unspektakuläres Beispiel in der Tradition der Biographiesimulationen, das sich zu einem kursbegleitenden Projekt erweitern und auch auf andere Lehrwerke übertragen ließe, sind die „AusgeDACHten Geschichten“ in fast jeder Lektion von *Stufen International*: Wenn das Konzept ernst genommen und wirklich mit Recherche-Aufträgen kombiniert würde, wenn auch auf die Kohärenz der sich langsam von Lektion zu Lektion entwickelnden fiktiven Personen und ihren Lebensläufen geachtet würde (vgl. dazu Groenewold 1988, Koreik 1993), dann wäre auf ebenso einfache wie geniale Weise eine permanente lernerorientierte und dem jeweiligen Sprachniveau angepasste autonome Aktivität gegeben. (Vgl. [Anhang 1](#) - *Stufen International*, Bsp. 1 und 2 unten)

Im Zeitalter der Autonomie werden also andere Anforderungen an Lehrwerke gestellt als früher (vgl. Edelhoff 1999, Nodari 1995 und 1996). Die Lehrwerke müssten offener sein, gleichzeitig müsste es aber auch wesentlich mehr Angebote zur zielgruppenorientierten Arbeit geben, denn das immer noch anvisierte Publikum „mit mindestens Sekundarstufe II, ab 18 Jahren, im In- und Ausland“ z.B. ist eine zu heterogene Masse. Zudem wären auch im Materialangebot (Kursangebote gibt es bereits) so unterschiedliche Trends wie die durch den Rückgang der Konzentrationsfähigkeit erhobene Forderung nach mehr Kurz-Angeboten, der Wunsch nach Superintensivkursen mit steiler Progression ebenso wie nach Fun-Kursen mit starkem Anteil von Außenaktivitäten etc. zu berücksichtigen.

Wie eingangs gezeigt, ist auch das potenziell komplementäre Verhältnis zu den Neuen Medien kritisch zu betrachten (vgl. Rösler 1999, Funk 1999). Konstruktivisten wie Rüschoff, Wolff und viele andere halten die Neuen Medien, speziell das Internet, für das ideale Medium des konstruktivistischen, selbstorganisierten Lernens, da es wie kein anderes Medium eine wirklich reiche multimodale Lernumgebung zur Verfügung stellt, welche die Lernenden motiviert und sie die für sie relevante Information selektieren lässt.

Allerdings stellen Skeptiker (vgl. Fremdsprache Deutsch „Neue Medien“) eine zu unkritische Begeisterung für das Internet in Frage, da die Qualität und Authentizität der Materialien von den Lernenden nicht beurteilt werden kann, da es z.B. in den Lernangeboten keine wirkliche Interaktivität gibt, da die Lernenden weitgehend passiv-reaktiv mit dem Angebot umgehen (wenn kein Projektauftrag vorliegt), da die Fertigkeiten Hören und Sprechen, aber auch das Schreiben und Lesen größerer Texte vernachlässigt werden und vieles mehr.

Insgesamt gesehen befindet sich der Fremdsprachenunterricht also möglicherweise in einer Umbruchphase, das klassische Modell des Fremdsprachenunterrichts im Klassenverband wird durch weitere Modelle des Fernlernens, des kombinierten und modularen Lernens und andere ergänzt (wenn auch vermutlich nicht ganz ersetzt). So sehen es die einen – aber wie handeln die anderen?

5 Nur ein Traum? Kritische Bemerkungen zur aktuellen Situation

Seit kurzem lässt sich – parallel zu den anspruchsvollen Beiträgen der Experten/innen – auf dem Markt, insbesondere bei den Grundstufenlehrwerken, eine gegenläufige Tendenz beobachten: Es wird wieder explizit ein klassischerer Lernansatz verfolgt mit vielen „schönen“ Grammatikübungen und wenig Metasprache, mit – aus meiner Sicht – didaktischen Rückschritten auf vielen Ebenen. Vermutlich reagieren die DaF-Verlage damit auf Klagen der Abnehmer/innen im In- und Ausland, die mit den oben skizzierten Anforderungen an Lehrende und Lernende überfordert sind. Hueber z.B. reagiert mit *Delphin* und *Themen aktuell* auf die nicht erfüllten Verkaufserwartungen bei *Tangram*; Klett hat nach dem anspruchsvollen *Stufen International* nun *Passwort Deutsch* herausgegeben: All diese Lehrwerke haben im Vergleich zur Vorgängergeneration eine flache Progression, eine klassischsystematische Grammatikdarstellung (nicht mehr dominant funktional), eine einfache Übungstypologie (z.B. r/f- und MC-Aufgaben statt eigentlicher lernfördernder Textarbeit), fordern wenig Eigeninitiative oder Sprachreflexion von Lehrkräften wie Lernenden (z.B. kein explizites Strategietraining mehr) - und steigern damit die weltweite Einsetzbarkeit?

Bei einer Methodendiskussion sollte nicht übersehen werden, dass schon vorher einmal mehr in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ein Methodenexport propagiert wurde: Ende des 20. Jahrhunderts entstanden zahlreiche Lehrwerke der Grund- und Mittelstufe in deutschen Verlagen, „denen lehrmaterialanalytisch wohl das Kennzeichen ‚fünfte Generation‘ angehängt werden wird. Als neue Generation unterscheidet sie sich von ihren angeblich kommunikativen bzw. interkulturellen Vorgängergenerationen durch die Konzentration auf die Förderung autonomen Lernens. Durch diese Fokussierung auf das Autonome lässt sich leicht übersehen, dass den Lernenden in den Teilen der Welt, die sich keine eigene Lehrwerkproduktion leisten (können), wiederum ein germanozentrisch erstelltes Materialangebot gemacht wird, mit dessen Lernziel- und Zielgruppenadäquatheit es in den meisten Fällen nicht weit her ist.“ (Tamme/Rösler 2000: 81). Darf denn zu einer autonomen Lernhaltung nicht auch die Ablehnung eines autonomen, nicht der eigenen Lerntradition entsprechenden Lernangebotes gehören? Auch eine solche Haltung müsste respektiert werden und könnte in eines offenes Lernangebot durchaus integrierbar sein. Die neuesten „Exportartikel“ offerieren jedoch ein gut geschnürtes Paket, das eine solche Wahlfreiheit nicht erlaubt.

Sind wir wieder auf dem Weg zu Pol der Intuition/Imitation, wie eingangs dargestellt? Das wäre sehr schade, denn die Möglichkeiten des autonomen Weges sind bei weitem noch nicht ausgelotet bzw. ausgeschöpft. Und ich tendiere inzwischen eher zu der Annahme, dass nun zweigleisig gefahren wird, zumindest im Grundstufenbereich.

Nehmen wir den Verlag, der im Moment die meisten Lehrwerke für DaF herausgibt, den Hueber-Verlag: Hueber hat mit *Dimensionen* zeitgleich zu den oben genannten ein Lehrwerk herausgebracht, das alle lehr- und lernpsychologische Aspekte berücksichtigt: Neben interkulturellen „Fenstern“, D.A.CH-Berücksichtigung auf allen Ebenen und durchgängigem explizitem Strategietraining wird ansatzweise durch Übersetzung und Sprachvergleich der Tatsache Rechnung getragen, dass Deutsch eben meist als Tertiärsprache gelernt wird (s.o.) und dass von Fremdsprachenkenntnissen und Vor-Lernerfahrungen systematisch berücksichtigt werden sollten (vgl. [Anhang 6](#) als Beispiel für den Umgang mit Strategie-Vorwissen). Und auch das tendenziell traditionelle *Delphin* erfüllt in einem Punkt viele Wünsche: Mit 10 CDs ist im Bereich Hörverstehen das „Eintauchen“ in die reiche Lernumgebung durchaus vorstellbar.

Einen etwas anderen Versuch unternimmt Langenscheidt – immer schon eher anspruchsvoll: Dieser Verlag reagiert unter anderem auch auf die Überforderung der Abnehmer/innen, wenn er *Moment Mal!* und *Sowieso* (Jugendliche) ergänzt durch *Berliner Platz* und *geni@!* (Jugendliche), zwei nicht ganz so komplexe, aber in der Aufgabenstellung immer noch deutlich dem neuen Konzept verpflichtete Lehrwerke, mit denen auch Lehrkräfte ohne große didaktische Vorkenntnisse oder intensive Vorbereitung einen halbwegs autonomieorientierten Unterricht halten können.⁶

Fort- oder Rückschritt - klafft die Lücke zwischen lernpsychologischer Theorie und sprachdidaktischer Praxis einfach zu weit auseinander? Sicher wurde noch nie vorher im Unterricht von den Beteiligten so viel verlangt, und damit ist auch die ablehnende Reaktion verständlich. Ob allerdings – trotz der Tendenzen in der Lehrmaterialproduktion – hier schon von einem generellen Rückschritt in traditionelle Methoden die Rede sein, möchte ich verneinen: Es wird sicher eine längere Umbruchphase geben müssen, aber aufgrund der Anforderungen des Marktes werden Träger von Sprachkursangeboten nur dann überleben, wenn sie sich auf die Forderungen derjenigen Lernenden einstellen, die bestimmte Ansprüche an die Vermittlung von Selbst- und Weiterlernkompetenzen, an Lernerorientierung etc. einfach stellen müssen, da sie nicht über Zeit und Mittel verfügen, eine neue Sprache noch einmal von Grund auf und vollständig zu erlernen.

Generell ist es sinnvoll und wünschenswert, wenn sich der Fremdsprachenunterricht an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Dazu braucht es nicht nur neue Materialien, sondern auch die Sprachinstitutionen müssten viel flexiblere Angebote machen (z.B. in modularen Systemen), sie müssten ihre Lehrkräfte nicht nur anders schulen, sondern sie auch nach anderen Leistungen und gestiegenen Anforderungen bezahlen (können) etc. Dies ist ein langer Weg, der bislang noch fast nicht besritten wurde.

Bibliographie

a) Ausgewählte Unterrichtsmaterialien

Albrecht, U. et al. (2001ff): *Passwort Deutsch*, Stuttgart : Klett-International.

Aufderstraße, H./Müller, J./Storz, T. (2001): *Delphin*, Ismaning: Hueber.

Bahlmann, C. et al. (1998 ff): *Unterwegs*, München: Langenscheidt.

Brinitzer, M./Damm, V. (1999): *Grammatik sehen*, Ismaning: Hueber.

⁶ Natürlich haben Verlage auch andere Gründe für die Entwicklung neuer Lehrwerke. Zu nennen sind v.a. Aktualität und Zielgruppenorientiertheit. So richtet sich z.B. *Berliner Platz* an lernungewohntere Lernende, die für das Leben im Inland Deutsch lernen. Das ist vermutlich der eigentliche Grund für den weitgehenden Terminologieverzicht ("Ergänzung" z.B. oder "Kasus" kommen nicht vor.) *Moment Mal!* hingegen hat eine breitere Zielgruppe mit durchaus akademischen Ambitionen.

- Dallapiazza, R.-M./von Jan, E./Schönherr, T. (1998): *Tangram 1 A*, Ismaning: Hueber.
Funk, H./Königs, M. (1996ff): *Eurolingua Deutsch*, Berlin: Cornelsen.
Jenkins, E.-M. (2002): *Dimensionen. Lernstationen*, Bd. 1, Ismaning: Hueber.
Lemcke, C./Rohmann, L./Scherling, T. (2002 ff): *Berliner Platz*, München: Langenscheidt.
Lemke, C. et al. (1996) : *Moment Mal! Arbeitsbuch 1*, München : Langenscheidt.
Vorderwülbecke, A. und K. (1995): *Stufen International 1 und 2*, Stuttgart: Klett (Edition Deutsch).
Willkop, E.-M. et al. (2002) : *Auf neuen Wegen*, Ismaning: Hueber.

b) wissenschaftliche Literatur

- André, E./Rist, T./Herzog, G. (2000): „Neue ‚Neue Medien‘?“, in: Voß, G./ Holly, W./ Boehnke, K. (Hrsg.): *Neue Medien im Alltag*, Opladen: Leske + Budrich, 221-233.
Bahr, A./Bausch, K.-R. u.a. (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*, Bochum: Brockmeyer.
Barkowski, H. (2001): „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache“, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, HSK 19.1, Berlin: de Gruyter, 797-827.
Barkowski, H./ Wolff, A. (1999): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell, interkulturelle Begegnungen, interkulturelles Lernen*, Regensburg: FaDaF.
Batz, R./Bufe, W. (Hrsg.) (1992): *Moderne Sprachlehmethoden. Theorie und Praxis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Baur, R.S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie*, München: Langenscheidt.
Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Fernstudieneinheit 23, München: Gl.
Bleyhl, W. (2000): "Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs", in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr.
Bredella, L. (1999): „Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel?“, in: Bausch, K. (u.a.) (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens*, Tübingen: Narr, 35-40.
Brinkmann, D. (2000): *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*, Bielefeld: IFKA.
Brysch v., T./ Schewe, M. u.a. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag
Christ, H. (1999): „Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute“, in: Bausch, K. (u.a.) (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens*. Tübingen: Narr, 41-52.
Dentler, S./ Hufeisen, B. u.a. (Hrsg.) (1999): *Tertiär- und Drittsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
Dufeu, B. (1996): „Aspekte der Sprachpsychodramaturgie“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25, 144-159.
Eckherdt, J./Riemer, C. (2000): „Awareness und Motivation“, in: Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. FS für W. J. Edmondson. Tübingen: Narr, 228-246.
Edelhoff, C. (1999): „Lehrwerke und Autonomie“, in: Edelhoff, C./ Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 63-78.
Eiwan, B. (1999): „Interaktivität und Lerneffizienz“, in: Lehner, F./ Braungart, G./ Hitzemberger, L. (Hrsg.) (1999): *Multimedia – Informationssysteme zwischen Bild und Sprache*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 79-93.

- Florio-Hansen, I. (1998) (Hrsg.): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr (Fremdsprachen Lehren und Lernen 27).
Fremdsprache Deutsch 8 (1993): *Lernstrategien*.
Funk, H. (1999): „Lehrwerke und andere neue Medien“. *Fremdsprache Deutsch 2/21* (Neue Medien im Deutschunterricht), 5-12.
Funk et al. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. FS für G. Neuner. München: iudicium.
Gardner, H. (2002): *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Langenscheidt: München.
Glaboniat, M. et al. (2002) : *Profile*. München: Langenscheidt.
Groenewold, P. (1988): „Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren“. *Jb DaF 14*, 259-281.
Gruen, S. (1995): „Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht“. *Z.f. Pädagogik 41/4*, 531-553.
Hänsel, D. (1997): *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Beltz.
Hartenstein, K. (2000): „Zur Rolle von explizitem und implizitem Wissen bei instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb“, in: Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. FS für W. J. Edmondson. Tübingen: Narr, 263-280.
Häussermann, U./ Piepho, H.-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
Hegele, I. (Hrsg.) (1997): *Lernziel: Stationenarbeit*. Weinheim: Beltz.
Henrici, G. (1999): „Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien oder: Welche Wirkung haben Medien auf den Lehr-/ Lernprozeß?“, in: Bausch, K. (u.a.) (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens*. Tübingen: Narr, 84-88.
Henrici, G. (2001): „Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache“, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, HSK 19.1. Berlin: de Gruyter, 841-853.
Hoppe-Graff, S. (1993): "Sind Konstruktionsprozesse beobachtbar?", in: Edelstein, W./ Hoppe-Graff, S. (Hrsg.): *Die Konstruktion kognitiver Strukturen*. Göttingen: Huber, 260-275.
Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 21-30.
Hunfeld, H./Lott, H./Weber, A. (2001): *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zeitsprache an den italienischen Oberschulen*. Bozen: Athesiadruck.
Imkamp, J.-M. (1997): "Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht", in: Wolff, A./ Tütken, G./ Liedke, H. (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen* Regensburg: FaDaF (Mat. DaF 46), 404-413.
Jenfu, Ni 1994: "Aufgabe und/oder Übung?". *Fremdsprache Deutsch 1/10*, 14-17.
Kallenbach, C. (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
Kilian, V. (1995): „Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch“, in: Kilian, V./Neuner, G./Schmitt, W. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung - Übungsmaterial - Lehrerfortbildung*. München: Langenscheidt, 42-66.
Kleppin, K. (1995): „Fehler als Chance zum Weiterlernen“. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer: Fremdsprachenlerntheorie*, 22-26.
Knapp-Potthoff, A. (1997): „Fehler und Korrekturen: eine Lernerperspektive“, in: Mattheier, K. (Hrsg.): *Norm und Variation*. Frankfurt/M.: Lang, 179-197.

- Koreik, U. (1993): „Biographiesimulationen im Landeskunde-Unterricht". *DaF* 30, 219-226.
- Krumm, H.-J. (1983): "'Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt' - Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden". *Zielsprache Deutsch* 4, 3-13.
- Krumm, H.-J. (1994): „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht", in: Bausch, K.-R./Christ, H./ders. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im FU*. Tübingen: Narr, 116-127.
- Legutke, M. (1999): „Neue Medien und die Produktion komplexer Lernwelten", in: Bausch, K. et al. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens*. Tübingen: Narr, 128-136.
- Little, D. (1997): „Lernziel kontrastive Sprachbewußtheit - Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht". *Fremdsprachen und Hochschule* 50, 37-49.
- Mandl, H./Gruber H./Renkl, A. (1997): "Situierendes Lernen in multimedialen Lernumgebungen", in: Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz, 166-178
- Mayer-Wamos, A. (1994): *Fremdsprachen erfolgreich lehren und lernen. Neue Wege mit NLP*. Paderborn: Junfermann.
- Meese, H. (2001): „Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien". *Info DaF* 28/1, 51-105.
- Meißner, F.-J. (Hrsg.) (1997): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Meixner, J. (1997): *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Neuwied, Kriftel/Ts: Luchterhand.
- Metzger, C. (2000): „Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung von Lernstrategien", in: Achternhagen, F./Lempart, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf*. Opladen: Leske + Budrich, 39-59.
- Meyer, F. (1995): „WWW in der Ausbildung: Lerner als Hypermedia-Autoren", in: Schoop, E./ Witt, R./ Glowalla, U. (Hrsg.): *Hypermedia in der Aus- und Weiterbildung* (Schriften zur Informationswissenschaft Bd.17). Konstanz: UVK, 181-186.
- Mißler, B. (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenberg.
- Müller, K. (1997): „Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik". *Jb DaF* 23, 77-112.
- Müller, M./Wertenschlag, L./Wolff, J.(Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. München: Langenscheidt.
- Neuner, G. (2001): „Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive", in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, HSK 19.1. Berlin: de Gruyter, 31-41.
- Nodari, C. (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur*. Frankfurt/M.: Sauerländer.
- Nodari, C. (1996): „Autonomie und Fremdsprachenlernen". *Fremdsprache Deutsch Sondernummer* (Autonomes Lernen), 4-10.
- Ortner, B. (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Piepho, H.-E. (1990): "Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die 'postkommunikative Epoche'". *Deutsch lernen* 2, 122-142.
- Pohl, W. (1997): Das Lernen lernen, <http://www-pluto.informatik.uni-oldenburg.de/~gymwhs/fach/pae/lernen/>
- Portmann-Tselikas, P. (1999): „Die Missachtung des Sprachwissens. Überlegungen zum Diskurs über den Grammatikunterricht", in: Freudenberg-Findeisen, R. (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik vs Inhaltsgrammatik*. München: iudicium, 337-353.

- Quetz, J. (1995): „Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen: Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber, 9-22.
- Rampillon, U. (1995): „Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen- eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung“, in: Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber, 81-92.
- Rampillon, U. (1997): „Lernen lernen - mit System“, in: Müller-Verweyen, M.(Hrsg.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert – Autonom*. München: Gl, 117-146.
- Rampillon, U. (1997): „Sind Lerntechniken und Lernstrategien eigentlich technizistisch?“, in: Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Festschrift für L. Schiffler. Tübingen: Narr, 11 9-128.
- Raupach, M. (2000): „Zu ‚Interaktivität‘ der Neuen Medien“, in: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 179-183.
- Reinfried, M. (1999): „Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 28* (Neue Medien im Fremdsprachenunterricht), 162-180.
- Renkl, A. (1997): *Lernen durch Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Richter, N. (1999): *Gestaltpädagogisches Lehren und Lernen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Frankfurt/ M.: Lang
- Riemer, C. (2000): „Zur Rolle der selbstevaluativen Wahrnehmung des Lernenden“, in: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 229-249.
- Riemer, C. (Hrsg.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis J. Edmondson. Tübingen: Narr
- Rösler, D. (1999): „21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien“, in: Bausch, K. et al. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens*. Tübingen: Narr, 189-196.
- Rösler, D. (1998): "Autonomes Lernen? Neue Medien und 'altes' Fremdsprachenlernen". *Info DaF 1*, 3-20.
- Rüschoff, B. (1999): „Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen 28* (Neue Medien im Fremdsprachenunterricht). Tübingen: Narr, 32-43.
- Schlemminger, G. (1997): „Ganzheitliche Methoden: ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht“, in: Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. FS L. Schiffler. Tübingen: Narr, 235-251.
- Schloßmacher, M. (1998): *Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Schwerdtfeger, I. (2000): „Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht – oder machen Lehrende Sprachen schwer?“, in: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 33-48.
- Sembill, D. (1996): *Innovative Lehr-Lernwege*. Göttingen: Hogrefe.
- Spinner, K. (Hrsg.) (1995): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Lang.
- Timm, J.-P. (Hrsg.) (1995): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tönshoff, W. (1997): „Bewußtmachendes Training von Fremdsprachenstrategien“, in: Wolff, A./Tütken, G./Liedtke, H. (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen....* Regensburg: FaDaF (Mat. DaF 46), 96-111.
- Tschimer, E. (1995): „Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren“. *DaF 32/1*, 3-11.
- Tselikas, E.I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

- Vielau, A. (1997): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995): *Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: EU.
- Wendt, M. (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Westhoff, G. (2001): „Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken“, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, HSK 19.1. Berlin: de Gruyter, 684-692.
- Willenberg, H. (1997): „Gehirntexte. Thesen aus der Gehirnforschung zum Problem der didaktischen Moden und der vielfältigen Begabungen“, in: Rupp, G. (Hrsg.): *Wozu Kultur?* Frankfurt/M: Lang, 117-134.
- Willkop, E. (1998): „‘Ach, du verstehst mich nicht!’ – Emotionalität funktional gesehen“, in: Wolff, A./Eggers, D. (Hrsg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland* Regensburg: FaDaF (Mat. DaF 47), 66-80.
- Wolff, A. et al. (Hrsg) (1996): *Autonomes Lernen; Lernpsychologie* Regensburg (Mat.DaF 42).
- Wolff, D. (1994): „Sprachpsychologie, Psycholinguistik und Fremdsprachenunterricht“. *Die Neueren Sprachen* 93/1, 103-123.
- Wolff, D. (1996): „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. *Info DaF* 23/5, 541-560.
- Wolff, D. (1997): „Instruktivismus vs Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen“, in: Müller-Verweyen, M.(Hrsg.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert – Autonom*. München: GI, 45-52.
- Wolff, D. (1999): „Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie“, in: Edelhoff, C./ Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 37-48.