

---

---

SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN



**Universalkonzepte im  
Fremdsprachenunterricht**

Eine qualitative Studie zu  
sprachenübergreifenden Lehr-Lernprinzipien

Milica Sabo

**T** Frank & Timme

---

---

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Milica Sabo  
Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht

Sprachen lehren – Sprachen lernen  
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio  
Band 5

Milica Sabo

# Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht

Eine qualitative Studie zu sprachenübergreifenden  
Lehr-Lernprinzipien

**F**Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Anna Lurye – Fotolia.com

ISBN 978-3-7329-0382-5

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9636-0

ISSN 2364-7116

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2017. Alle Rechte vorbehalten.

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

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Zugleich Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2015

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort/Danksagung.....	9
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>21</b>
2.1 Theorien des Lernens und Zweitsprachenerwerbtheorien als Grundlage für didaktisch-methodische Universalprinzipien.....	22
2.1.1 Kognitivistische, konstruktivistische und konnektionistische Ansätze als lerntheoretische Grundlagen .....	23
2.1.2 „Skill-Acquisition-Theorie“ und Automatisierungsprozesse ....	26
2.1.3 Sozialinteraktionistische Ansätze.....	30
2.1.4 Input-, Output- und Interaktionshypothese .....	31
2.1.5 Explizites und Implizites Fremdsprachenlernen .....	36
2.2 Didaktisch-methodische Universalprinzipien zum Lehren von Fremdsprachen.....	38
2.2.1 „Inputorientierung“ .....	42
2.2.2 „Aktivitäten“ .....	44
2.2.3 „Lernprozesse“ .....	45
2.2.4 „Lernende“ .....	48
2.2.5 „Mehrsprachigkeit als Entscheidungsträger für den groben und feinen Lehrplan“ .....	50
2.2.6 „Testen/Evaluationskultur“ und „Lehr- und Lernkultursensibilität“ .....	51
2.3 Prinzipienumsetzung im Fremdsprachenunterricht verteilt auf die Unterrichtsinhalte und mögliche Unterrichtsszenarien.....	52
2.3.1 Training der Fertigkeiten .....	53
2.3.2 Grammatik und Lexik im Kontext .....	53
2.3.3 Fokus auf Sozialformen .....	55
2.3.4 Didaktische Umsetzung der Medien.....	55
2.3.5 Umsetzung der Prinzipien durch eine Lernfeldmatrix.....	55

2.4	Universalien und Spezifika im Fremdsprachenunterricht: eine Klassifikation.....	57
<b>3</b>	<b>Richtlinien und Zielsetzungen der Fremdsprachenvermittlung im Hochschulrahmen .....</b>	<b>63</b>
3.1	Curriculare Richtlinien der Fremdsprachenvermittlung im Hochschulrahmen .....	64
3.2	Reichweite des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens an den deutschen Hochschulen.....	67
3.3	Mehrsprachigkeit als Leitziel in der europäischen Sprachenpolitik.....	68
3.4	Wie kann die Zielsetzung <i>Kommunikativer Fremdsprachenunterricht</i> als ein Universalkonzept seine Anwendung im Unterricht der kleinen Sprachen rechtfertigen? .....	70
3.5	Resümee des zweiten und des dritten Kapitels und Ausblick auf die Empirie.....	73
<b>4</b>	<b>Kroatisch als Fremdsprache .....</b>	<b>77</b>
4.1	Kroatisch als Fremdsprache an deutschen Universitäten.....	78
4.1.1	Richtlinien und Zielsetzungen im Unterricht des Kroatischen als Fremdsprache.....	81
4.1.2	„volunteers“ und sprachdidaktische Interessensfelder .....	90
4.2	Institutionelle Entwicklung des Kroatischen in Kroatien.....	93
4.2.1	Croaticum .....	94
4.2.2	MZOS-Lektorate .....	96
4.2.3	Matica Hrvatskih Iseljenika.....	97
4.2.4	Zagrebačka slavistička škola .....	98
4.3	Forschungsstand des Kroatischen als Fremdsprache.....	99
4.3.1	Projekte, Konferenzen, Publikationen .....	99
4.3.2	Didaktisch-methodische Entwicklungen und Unterrichtsprinzipien.....	102
4.3.3	Didaktische Aufbereitung von Lexik und Grammatik des Kroatischen als Fremdsprache .....	111

4.4	Lehrwerke des Kroatischen als Fremdsprache.....	126
4.4.1	Zusammenfassende Qualitätsmerkmale der Lehrwerke „Hrvatski za početnike A1–A2“, „Razgovarajte s nama A2–B1“, „Razgovarajte s nama B1–B2“ .....	129
4.5	Resümee des Kapitels „Kroatisch als Fremdsprache“.....	132
<b>5</b>	<b>Empirische Untersuchung .....</b>	<b>133</b>
5.1	Forschungsfrage und Thesen .....	134
5.2	Forschungsdesign und Gütekriterien .....	135
5.2.1	Forschungsdesign – stichwortartig und grafisch.....	138
5.2.2	Das Ziel der qualitativen Untersuchung.....	141
5.2.3	Simultane „between-methods“ Triangulation .....	142
5.2.4	Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung.....	144
5.3	Das Experteninterview .....	146
5.3.1	Das Leitfadengespräch.....	148
5.3.2	Die Stichprobenziehung.....	150
5.3.3	Analyse der Erhebungssituation der Experteninterviews .....	152
5.3.4	Transkription der Experteninterviews.....	153
5.3.5	Anonymisierung der Experteninterviews.....	155
5.3.6	Auswertung der Experteninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse .....	156
5.3.7	Computergestützte Inhaltsanalyse mit MaxQDA .....	161
5.3.8	Kategorienbildung in der kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse .....	161
5.3.9	Codierregeln nach Hauptcodes geordnet .....	165
5.4	Text-Retrieval und qualitative Inhaltsanalyse .....	173
5.4.1	„Unterrichtsziele und Rahmenbedingungen“ .....	174
5.4.2	„Persönliches“ .....	182
5.4.3	„Unterrichtsinhalte und -prinzipien“ .....	192
5.4.4	„Lehrwerke und Materialien“ .....	209
5.4.5	„Studierende“.....	212
5.5	Der Fragebogen.....	218



5.5.1	Zum Aufbau des Fragebogens.....	219
5.5.2	Analyse der Erhebungssituation der Fragebogenmethode .....	221
5.5.3	Datenaufbereitung und Codebucherstellung.....	222
5.5.4	Deskriptive Statistiken und Stichprobenbeschreibung .....	223
5.5.5	Statistische Analyse der Daten mit SPSS .....	233
5.6	Subjektive Theorien.....	266
5.7	Triangulation der Datenergebnisse.....	266
5.7.1	Sprachenlehren zwischen dem Institutionellen und Persönlichen .....	268
5.7.2	Sind die didaktisch-methodischen Grundprinzipien in Unterrichtskonzepten nachweisbar? .....	270
5.7.3	„volunteers“ .....	272
5.7.4	Lehrwerke in den kleinen Sprachen .....	273
5.8	Resümee des Kapitels zur empirischen Untersuchung.....	274
<b>6</b>	<b>Schlussfolgerung und Ausblick .....</b>	<b>277</b>
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>281</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>285</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>299</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>300</b>
	<b>Anhangsverzeichnis .....</b>	<b>301</b>

# Vorwort/Danksagung

*„Wer fremde Sprachen nicht  
kennt, weiß nichts von seiner eigen-  
en.“*

J. W. v. Goethe

Mit diesem Spruch hat mich Tihana Pavičić, Deutsch- und Klassenlehrerin aus der Abiturklasse entlassen. Und tatsächlich war das so. Sprachen lernen und lehren war eine mir wichtige Beschäftigung. Deutsch und Englisch studierend und unterrichtend, bekam ich 2008 die Möglichkeit als Muttersprachlerin des Kroatischen am Lektorat Serbisch/Kroatisch am Institut für Slawistik – Schwerpunkt: Süd zu unterrichten. Diese spannende Gelegenheit habe ich zur Erforschung des Sprachlehrens und -lernens genutzt, wodurch diese Dissertation entstanden ist. Unter anderem wollte ich auch dem grammatiklastigen Geist der slawischen Sprachen auf die Füße treten.

Die vorliegende Arbeit wurde im Juni 2015 dem Rat der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität in Jena als Dissertation vorgelegt und am 27. Oktober 2015 vom Rat als abgeschlossenes Promotionsverfahren angenommen. Die Entstehung dieser Promotionsarbeit wäre ohne bestimmte Personen nicht möglich gewesen und aus diesem Grund habe ich zu danken.

Mein erster Dank geht meinem Betreuer Prof. Dr. Hermann Funk. Die Idee, die Fremdsprachendidaktiken zu verknüpfen und zu schauen, wo Gemeinsamkeiten liegen, hat er sofort als Universalkonzepte aufgefasst und mich bis zum Ende mit seiner fachlichen Beratung und Richtungslenkung unterstützt. Von seinem positiven Blick auf die Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Fächer und von seinen kritischen Ratschlägen habe ich am meisten profitiert. Prof. Dr. Thede Kahl, der das Zweitgutachten dieser Arbeit übernommen hat, habe ich genauso viel zu danken. Prof. Kahl hat mir bei der Entstehung dieser Arbeit nicht nur den Außenblick gegeben, sondern er hat mir im universitären Alltagsbetrieb auch die Freiheit gegeben, diese Dissertation zu vervollständigen. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Gabriela Schubert, die mir dieses Lektorat zutraute und ermöglichte, das Lektorat und seine zugehörigen kulturellen Tätigkeiten aufzubauen.

Prof. Dr. Elvira Petrović, Prof. Dr. Višnja Pavičić-Takač und Prof. Dr. Vesna Bagarić-Medve danke ich für alle Methodik und Didaktik der Fremdsprachen, die sie mir beigebracht haben. Mit dieser guten Basis konnte ich mich in der Wissenschaftswelt sehr gut einordnen.

Ein weiterer Dank gilt der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung – DGFF, die die empirische Studie dieser Arbeit durch ein aus ihrem Forschungsfonds vergebenes Stipendium unterstützt hat. Ein weiteres Dankeschön geht auch an alle LektorInnen des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen, die mir Zugang zu Feldforschung ermöglicht haben.

Ohne gute Ratschläge, Ausdauersprüche und Durchhaltewünsche wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen und von ganzem Herzen danke ich dafür meinen KollegInnen und FreundInnen: Aleksandra Salamurović, Karen Schierhorn, Henry Ludwig, Gergana Börger, Manja Gerlach, Nimet Tan, Damir Azezić und Ivan Majić. Den geduldigen KorrekturleserInnen möchte ich auch meinen Dank aussprechen: Lennart Petersen, Jana George, Lana Mayer, Hedwig Lambert, Tobias Koch und Ulrike Schult. Für die Ratschläge in der Statistik möchte ich mich bei Daniela Trefflich und Karen Schierhorn bedanken und zuletzt möchte ich Martin Rosenplänter für den Impuls zum Ausarbeiten dieses Themas danken.

I za kraj, najveća hvala mami Mirjani Sabo i tati Ivanu Sabo za svu samostalnost i podršku koju su mi pružili. Hvala bratu Vladimiru Sabo i njegovoj ženi Aleksandri Sabo.

Jena im Juni 2017

*Milica Sabo*

# 1 Einleitung

*Es gibt also zwei Arten des Sicheinprägens: das eine ist von Natur aus gegeben, das andere künstlich erworben. Natürlich ist dasjenige, das uns eingepflanzt ist und gleichzeitig mit der Denkkraft entsteht; künstlich erworben ist dasjenige, welches eine gewisse Einführung und methodische Anleitung stärkt. (Cicero und Nüßlein 1994: 165)*

Betrachtet man die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, so ist schnell ersichtlich, dass sich die Geister, seit der Zeit, zu der das Lateinische die *Lingua franca* war, an zwei grundsätzlichen Konzepten geschieden haben: zum einen, eine Sprache zu lehren und zu erlernen, indem sie als Mittel der Kommunikation und Instruktion benutzt wurde, und zum anderen indem sie als Stoff, als Material, das aus Lexik, Vokabeln und abstrakten grammatischen Strukturen besteht, behandelt und anhand Übersetzung aus dem Latein in die jeweilige Landessprache erlernt wurde (vgl. Musmeci 2011: 43). Aus letzterem, dem Lateinunterricht entlehnten Konzept entstand die uns heutzutage bekannte Grammatik-Übersetzungsmethode, wie sie im 20. Jahrhundert bis in die 1950er-Jahre hinein Anwendung fand und die mit ihrer Fokussierung auf Grammatik und Übersetzung einen wichtigen Einfluss auf den Unterricht aller Sprachen ausübte (vgl. Musmeci 2011: 43). Diese Herangehensweise hat den handfesten, greifbaren Stoff des Sprachenlehrens und -lernens geschaffen, auf dem das explizite Sprachenlernen noch bis zum heutigen Tag beruht. Das erste Konzept wiederum, in dem Sprache als Kommunikationsmittel gelehrt wird, kommt bis zur heutigen Zeit im kommunikativen Ansatz zum Tragen.

Der Unterricht des Latein ist also der Vorgänger des Unterrichts aller anderen Fremdsprachen: Als zunehmend der Bedarf entstand, weitere Fremdsprachen zu lernen – einerseits im Zuge von Migrationsbiografien (Fremdsprache als Zweitsprache), andererseits mit der Einführung von Fremdsprachen als Unterrichtsfach in Schule<sup>1</sup> und Universität – griff man auf die Methoden des

.....

1 Erst in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts, als Fremdsprachen als obligatorische Schulfächer eingeführt wurden, wurde Fremdsprachenunterricht für alle zugänglich (Decke-Cornill und Küster 2010: 13).

Lateinunterrichts zurück. Über die Grammatik-Übersetzungsmethode<sup>2</sup> hinaus wurde jedoch bald klar, dass eine lebende Sprache nicht auf die genau gleiche Art und Weise wie eine nicht mehr gesprochene Sprache unterrichtet werden konnte. So können zwei uns heute bekannte Unterrichtsarten unterschieden werden: zum einen der *altsprachliche Fremdsprachenunterricht*, das heißt der Unterricht der *alten* oder auch *toten Sprachen* wie Latein, Altgriechisch oder Hebräisch, zum anderen der *moderne Fremdsprachenunterricht*, das heißt der Unterricht lebender gesprochener Sprachen (vgl. Meißner 2003: 151). Hier steht ohne Zweifel an erster Stelle Englisch als heutige *Lingua franca*. Danach folgen Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch als sogenannte *große Sprachen*. Seit etwa zehn Jahren weisen sowohl Forschung als auch Lehre auch dem Chinesischen eine wichtige Rolle unter den Fremdsprachen zu<sup>3</sup> (vgl. Long 2011b: 4). Alle anderen Sprachen, die in geringerem Maße gelehrt und gelernt werden – wobei sich diese Arbeit auf indoeuropäische Sprachen beschränkt –, können durchaus als *kleine Sprachen* betrachtet und bezeichnet werden. Nach der Definition von Kniffka und Siebert-Ott sind „kleine Sprachen“ im Unterschied zu den sogenannten „großen Sprachen“ solche, die auf einem kleinen Territorium gesprochen werden bzw. deren Sprecherzahl gering ist (vgl. Kniffka und Siebert-Ott 2008: 165). Diese Definition muss jedoch um folgende Begriffsklärung ergänzt werden: Die Konstellation von großen und kleinen Sprachen entspricht in dieser Arbeit jener der mehr und weniger gelehrt und gelernten Fremdsprachen. Die Benennungen hängen immer vom Kontext ab und sind keineswegs diskriminierend gemeint bzw. klein ist nicht weniger als groß im Sinne einer Wertung. Die Benennungen variieren je nach Zusammenhang. Manchmal beziehen sie sich auf die Zahl der Sprechenden, manchmal und konkret in dieser Arbeit wird von weniger gelernten Sprachen die Rede sein. In der englischsprachigen Literatur wird der Ausdruck „*less widely taught languages*“ benutzt. In der Literatur zum Kroatischen ist die Rede von „*mali jezici*“<sup>4</sup>, „*rjeđe poučavani*“<sup>5</sup> oder „*uže poučavani jezici*“<sup>6</sup> (Jelaska und Kusin 2005: 58).

.....

- 2 Diese Methode wird auch zu Beginn jedes geschichtlichen Überblicks der Methoden im Fremdsprachenunterricht dargestellt: von der Grammatik-Übersetzungsmethode über die Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode bis zum interkulturellen-kommunikativen Ansatz (vgl. Neuner 2003) und dem derzeit aktuellen aufgaben-, inhalts- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.
- 3 An der Universität Göttingen wurde im Dezember 2011 eine Professur für Chinesisch als Fremdsprache besetzt (<http://idw-online.de/pages/en/news455709> [Abruf: 18.09.2012]).
- 4 „kleine Sprachen“, Übersetzung, MS.
- 5 „seltener gelehrt“, Übersetzung, MS.

Es genügt des Weiteren ein Blick in die Literatur des Sprachenlehrens und -lernens, um festzustellen, dass unter den großen Sprachen bzw. Weltsprachen Englisch methodisch und didaktisch gesehen die am weitestgehenden erforschte und didaktisch entwickelte Sprache ist und dass der Englischunterricht auf die neuesten Prinzipien, Erkenntnissen und Methoden des Sprachenlehrens und -lernens zurückgreifen kann. Zu den methodisch und didaktisch weit entwickelten Fremdsprachen zählen durchaus auch die bereits erwähnten großen Sprachen wie Deutsch, Französisch etc. Dementsprechend kann behauptet werden, dass die didaktisch-methodische Entwicklung einer Sprache aus fremdsprachenunterrichtlicher Perspektive proportional zum Interesse an der jeweiligen Sprache steht; wie in der Wirtschaftswelt herrschen auch hier Angebot und Nachfrage. Die Entwicklung anderer großen Sprachen oder, wie Long sie nennt, *widely taught languages*, (Long 2011b: 4) bedient sich der Erkenntnisse aus der Erforschung des Englischen als Fremdsprache und entfaltet sich durch diese Erkenntnisse weiter. Auf dieser Grundlage steigen das wissenschaftliche Interesse und die Beschäftigung mit Lehr- und Lernkonzepten des jeweiligen Fremdsprachenfaches. Weiterhin ist festzuhalten, dass die Entwicklung jeder einzelnen Methodik und Didaktik nie bei Null begonnen hat, sondern immer auf den Erkenntnissen bereits bestehender Fächer<sup>7</sup> beruhte. So ist heutzutage Englisch bzw. Englisch als Zweit- und Fremdsprache die am breitesten aufgefächerte Sprachdisziplin, die sich auf Ansätze der angewandten Linguistik über Kognitivismus, Konnektionismus, Psycholinguistik bis hin zu den Neurowissenschaften und der Gedächtnisforschung stützt. Es folgt Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, (vgl. Funk 2010a: 941), wobei sich Deutsch als Fremdsprache besonders in der Gründungsphase der Fremdsprachenphilologie auch der Erkenntnisse aus dem Englischen als Fremdsprache bediente. Dies belegt auch die Tatsache, dass viele derjenigen, die die Anfänge und Theorieentwicklung des Faches in Lehrstühle und Weiterbildungsinstitutionen geprägt haben, wie u.a. Hans-Eberhard Piepho, Gerhard Neuner, Christoph Edelhoff, Hans Hunfeld, Hans-Jürgen Krumm und später Michael Legutke und Hermann Funk aus der Anglistik kamen.

---

6 „enger gelehrt“, wortwörtliche Übersetzung, MS – Damit ist gemeint, weniger verbreitet. Die Annahme ist, dass Jelaska und Kusin diesen Begriff als Pendant für den englischen Begriff „less widely taught languages“ nehmen, was irreführend ist. „uže poučavani“ kann verstanden werden als – nur auf einem Gebiet gelehrt Sprachen bspw. nur Grammatik oder nur Leseverstehen oder nur Phonetik usw. ... Ein passenderer Begriff wäre „rjede poučavani“, wie schon angemerkt von Jelaska und Kusin oder „po rasprostranjenosti manje poučavani jezici“.

7 Am Anfang einer Fremdsprachendidaktik und -methodik war dies dann Latein, wenn wir einen Anfang festlegen wollen.

Diese Arbeit geht davon aus, dass die Erkenntnisse der Prinzipien zum Lehren der Fremdsprachen aus der englisch- und deutschsprachigen Wissenschaftswelt eine Universalität aufweisen. Somit sind sie auch auf das Lehren anderer Sprachen zu übertragen. Erstens wird im Theorieteil dieser Arbeit ausgearbeitet, welche Prinzipien zu den didaktisch-methodischen Universalprinzipien gerechnet werden können und danach wird untersucht, inwiefern sie sich übertragen lassen. Die Studie wird im Bereich der „kleinen“ Sprachen bzw. im Bereich des Kroatischen als Fremdsprache im Hochschulrahmen durchgeführt. Der Begriff der kleinen Sprachen bezieht sich hiermit auf die Sprachen, die didaktisch-methodisch weniger erforscht sind als die viel gelernten so genannten großen Fremdsprachen.

2001 wurde vom Europarat und der Europäischen Union das „Jahr der Europäischen Sprachen“ ausgerufen (vgl. Metzging et al. 2003: 7). Durch diese Erklärung wurde auch den kleinen Sprachen auf europäischer Ebene Aufmerksamkeit zuteil. Des Weiteren trägt auch die verkündete *1-plus-2*-Formel der EU-Kommission aus der 2005 veröffentlichten Eurobarometerstudie 63.4 dem Interesse an kleinen Sprachen Rechnung (vgl. Ikonomu 2008: 11). Diese Formel besagt, dass in der schulischen Ausbildung neben der Muttersprache noch zwei Fremdsprachen erlernt werden sollen. Primär werden Deutsch, Spanisch, Französisch, Italienisch und Russisch als große Sprachen gelernt. Hierbei werden Englischkenntnisse als globale Sprache nicht mitgezählt. Diese und ähnliche Entwicklungen zeigen, dass das Interesse an Sprachen allgemein europaweit gestiegen ist, womit sich auch für die kleinen Sprachen neue Möglichkeiten eröffnet haben.

Den kleinen, seltener gelernten Sprachen kommen die oben genannte Formel und dieses Konzept der Mehrsprachigkeit zugute, da sie dadurch sprachpolitisch ihr Dasein bzw. ihre Existenz an Bildungsinstitutionen rechtfertigen können. Eine weitere erleichternde Tatsache für das Kroatische ist, dass es seit dem 01. Juli 2013 die 28. EU-Amtssprache geworden ist. Darüber hinaus öffnen sich die Fremdsprachendidaktiken anderen verwandten Sprachen und beschäftigen sich mit Mehrsprachigkeitskompetenzen und Interkomprehension. Nicht zuletzt interessiert man sich für die Tertiärsprachenforschung und versucht Grundlagen einer Tertiärfremdsprachendidaktik zu entwickeln, wovon z.B. der 2010 erschienene Band „Spanisch – kompetenzorientiert unterrichten“ (Meißner 2010) zeugt.

Es stellt sich daher die Frage, wie sich der Unterricht der kleinen Sprachen mit der bestehenden und kommenden Nachfrage entwickelt. Werden sie von Lehrenden mit oder ohne Ausbildung im Fremdsprachenlehren unterrichtet?

Welchen Ansatz wählen die Lehrenden? Gibt es Lehr- und Lernmaterialien dazu? Diesbezüglich merkt Michael Long an: *“In the case of some rarely taught languages for which there is a sudden surge in need [...] students and sponsors have no choice but to accept whatever can be found, adequate or not.”* (Long 2011c: 4). Die Lehrenden hingegen müssen sich nicht damit zufriedengeben. Dass sich wissenschaftlich mit solchen und ähnlichen Themen auseinandergesetzt wird, zeigt etwa der Sammelband der Gießener Frühjahrskonferenz aus dem Jahr 2008 „Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?“ (Bausch et al. 2008). Die „Frühjahrskonferenz“ ist eine jährliche Konferenz der führenden ProfessorInnen der Fremdsprachendidaktiken (unterschiedlicher Sprachen) an deutschen Universitäten. Die Gruppe diskutiert jedes Jahr über ein fremdsprachendidaktisches Thema, das aus dem Blickwinkel jeder einzelnen sprachlichen Fremdsprachendidaktik betrachtet wird. Somit übt die Gruppe Einfluss auf den Kurs der Fremdsprachenunterrichtsforschung und ihre Themen aus.

Zu Beginn sind die zwei grundlegenden Begriffe *sprachspezifisch* und *sprachenübergreifend* zu definieren. In diesem Vorhaben sind mit dem Begriff *sprachspezifisch* Konzepte gemeint, die auf eine spezifische Fremdsprache bezogen sind bspw. Deutsch als Fremdsprache oder Kroatisch als Fremdsprache. *Sprachenübergreifend* bezeichnet hingegen alle Konzepte des Fremdsprachenlehrens und -lernens, die sich auf mehrere Sprachen beziehen. Nach Burwitz-Melzer geht es im fachdidaktischen auf das Sprachspezifische und das Sprachenübergreifende bezogenen Diskurs um zwei verschiedene Sichtweisen, welche wichtige Aspekte der Fremdsprachendidaktik beeinflussen. Daher ist es sinnvoll, diese Perspektiven bzw. Sichtweisen zu erforschen und die Aspekte der Fremdsprachendidaktik in der jeweiligen sprachspezifischen Methodik nicht zu trennen (vgl. Burwitz-Melzer 2008: 32). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass sich die Vermittlung einer kleinen Sprache bei den Erkenntnissen aus der Erforschung der Fremdsprachendidaktik der großen bzw. Weltsprachen bedienen kann. Dies sollte letztendlich sprachspezifisch überprüft und untersucht werden (vgl. Königs 2008: 124).

Des Weiteren erläutert Portmann-Tselikas, dass didaktische und methodische Konzepte, selbst wenn sie nur auf eine Sprache bezogen sind, „ihrer Konstitution nach sprachenübergreifende Konzepte“ sind (Portmann-Tselikas 2008: 158). Wenn bspw. englische MuttersprachlerInnen, das Konzept des Akkusativs durch die deutsche Sprache gelernt haben, dann ist dieses grammatische Phänomen als Konzept in der Kognition vorhanden und ermöglicht bzw. lässt solche grammatischen Konzepte aus einer anderen Sprache zu.



Wenn also in der Kognition Räume für bestimmte fremdsprachliche Konzepte geschaffen worden sind und sie als grundlegende Kenntnisse betrachtet werden können, dann sind die kognitiven Prozesse des Fremdsprachenlernens sprachenübergreifend. Das Sprachenübergreifende bezieht sich also einerseits auf die Lernenden und ihren Sprachlernprozess und andererseits auf die Fremdsprachendidaktik (vgl. Portmann-Tselikas 2008: 157). In der Fremdsprachendidaktik werden universelle Konzepte betrachtet, welche sich auf mehrere Fremdsprachen anwenden lassen, während beim Sprachenlernen das Vorhandensein zweier Sprachen in der Kognition und Kommunikation berücksichtigt wird (vgl. Portmann-Tselikas 2008: 157).

Folglich stellen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen<sup>8</sup> und seine Umsetzung einen weiteren wichtigen Forschungsschwerpunkt dar. Diese Verbindung wird dadurch hergestellt, dass der GeR seit der Bachelor-und-Master-Umstellung<sup>9</sup> Einzug in die Beschreibung der sprachpraktischen Module an den Fremdsprachenphilologien gefunden hat. Insofern wird hier der Frage nachgegangen, wie sich der Wirklichkeitsbereich der Fremdsprachenvermittlung an deutschen Hochschulen – in diesem Falle des Kroatischen – unter diesen veränderten Rahmenbedingungen gewandelt hat. Des Weiteren zeigt ein kurzer Blick in die Modulkataloge<sup>10</sup> der Bachelor- und Masterstudiengänge Südslawistik und Südosteuropastudien der Friedrich-Schiller-Universität in Jena bezüglich des Kroatischen die folgenden Tatsachen: Nach den Bachelor- und Mastervorschriften bzw. nach dem Modulkatalog ist die Stundenzahl für den Anfängerunterricht innerhalb der ersten zwei Semester auf acht Semesterwochenstunden festgelegt. In diesem zeitlichen Rahmen sind nach dem Modulkatalog fremdsprachliche Kompetenzen auf dem Niveau A2 laut europäischem Referenzrahmen zu erwerben. Es ist weiterhin hervorzuheben, dass der schriftlichen Abschlussprüfung nach diesen zwei Semestern auch eine fünfzehnminütige mündliche Prüfung folgt. Meines Erachtens kann ein grammatiklastiger bzw. grammatisch ausgerichteter Fremdsprachenunterricht – wie es bei den kleinen Sprachen der Fall ist – den Anforderungen aus dem Modulkat-

.....  
8 Im Folgenden GeR.

9 Im Folgenden BA-MA-Umstellung.

10 [https://friedolin.uni-jena.de/qisserver/rds?state=modulBeschrGast&moduleParameter=modDescr&struct=auswahlBaum&navigation=Y&next=tree.vm&nextdir=qispos/modulBeschr/gast&nodeID=auswahlBaum%7Cabschluss%3Aabschl%3D68%7Cstudiengang%3Astg%3D746%7CstgSpecials%3Avert%3DSUE%2Cschwp%3D%2Ckzfa%3DH%2Cpversion%3D2007&expand=0&lastState=modulBeschrGast&asi=#auswahlBaum%7Cabschluss%3Aabschl%3D68%7Cstudiengang%3Astg%3D746%7CstgSpecials%3Avert%3DSUE%2Cschwp%3D%2Ckzfa%3DH%2Cpversion%3D2007\\_\[Abruf: 07.05.2015\].](https://friedolin.uni-jena.de/qisserver/rds?state=modulBeschrGast&moduleParameter=modDescr&struct=auswahlBaum&navigation=Y&next=tree.vm&nextdir=qispos/modulBeschr/gast&nodeID=auswahlBaum%7Cabschluss%3Aabschl%3D68%7Cstudiengang%3Astg%3D746%7CstgSpecials%3Avert%3DSUE%2Cschwp%3D%2Ckzfa%3DH%2Cpversion%3D2007&expand=0&lastState=modulBeschrGast&asi=#auswahlBaum%7Cabschluss%3Aabschl%3D68%7Cstudiengang%3Astg%3D746%7CstgSpecials%3Avert%3DSUE%2Cschwp%3D%2Ckzfa%3DH%2Cpversion%3D2007_[Abruf: 07.05.2015].)

talog sowie den Anforderungen des GeRs nicht gerecht werden. Demnach wird in dieser Arbeit auf die Frage nach den Anforderungen des Sprachunterrichts dieser kleinen, aus der methodisch-didaktischen Sicht unerforschten Sprache im Hochschulrahmen eingegangen. Einen nächsten wichtigen Punkt stellt hier die sprachenübergreifende Dimension des GeRs und seine Übertragung auf den Unterricht Kroatisch als Fremdsprache dar.

Weiterhin drückt Long in seinem Satz „*Language teaching is rarely a matter of life and death...*“ (Long 2011b: 3) aus, warum es auch heute noch möglich ist, in der Sprachpraxis die kleinen Sprachen wie die toten Sprachen zu lehren. Ebenso prangert er an, dass es in Anbetracht all dessen, was heutzutage in Bezug auf Spracherwerb und Sprachenlehren bekannt ist, unverantwortlich sei, diese bestehenden Erkenntnisse nicht einzubeziehen (vgl. Long 2011a: 376). Außerdem geht es dabei um die Professionalisierung des Berufes, die kein Automatismus ist, wie das oben angeführte Zitat zeigt. Der zweite Grund dafür ist laut Long (Long 2011b), dass Effektivität und Effizienz beim Sprachenlehren schwierig umzusetzen sind.

Was man noch immer in den Fremdsprachenphilologien der kleinen Sprachen oder manchmal in der Sprachpraxis in etlichen Sprachenzentren vorfinden kann, wurde von Stern bereits vor 20 Jahren konstatiert und kritisiert: „*The idea of literary research and philological scholarship in foreign languages is acceptable to most, but the teaching of language is often regarded more as a matter of practical intuition, inventiveness, and sensitivity than as a suitable subject for research.*“ (Stern 1991: 53) Insofern muss auch heutzutage und vor allem, wenn es um kleine Sprachen geht, klar sein: Prinzipien und Richtlinien für das Fremdsprachenlehren sowie Fremdsprachenunterrichtsmodelle, Lehr- und Lernkonzepte existieren und es ist unprofessionell, sie als Unterrichtende nicht zu nutzen bzw. nicht einmal zu kennen.

Damit ist der Bedarf begründet, sich der systematischen Erforschung des Kroatischen als Fremdsprache zu widmen. Denn, wie Michael Long es ausdrückt, wächst mit der steigenden Anerkennung auch die Verantwortung (Long 2011b: 3). Da Kroatisch an Hochschulen und vor allem in Bachelor- sowie in Masterstudiengängen gelehrt und gelernt wird, ist die Problematik entstanden, dass diese Sprache in relativ kurzer Zeit vermittelt werden muss. Es soll vor allem eine kommunikative Kompetenz in der Zielsprache vermittelt werden, welche mit dem grammatikorientierten Ansatz nur schwer umsetzbar ist. Diese Problematik wurde im 2008 erschienenen Sammelband „Bosnisch.

Kroatisch. Serbisch. B.K.S. als Fremdsprache an den Universitäten der Welt“<sup>11</sup> diskutiert. Die BeiträgerInnen betonen immer wieder die Notwendigkeit sich der Erforschung von Bosnisch / Kroatisch /Serbisch für Unterrichtszwecke zu widmen (vgl. Golubović 2008a: 59).

Die Didaktik des Fremdsprachenlehrens und -lernens dient u.a. der ausführlichen Beschreibung der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse, wodurch diese in der guten wissenschaftlichen Praxis empirisch überprüft werden oder worden sind (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 3). Empirisch fundierte und sprachenübergreifende Prinzipien, so Long, und die größte Zahl an empirischen Untersuchungen sind in der Zielsprache Englisch entwickelt worden (vgl. Long 2011b: 4). „Ein Transfer der Aussagen auf andere Sprachdidaktiken ist daher zwar vielfach sinnvoll, bedarf aber im Einzelfall genauere Prüfung.“ (Decke-Cornill und Küster 2010: 1)

In dieser Arbeit werden die Universalkonzepte bzw. die sprachenübergreifenden methodischen und didaktischen Konzepte, Modelle und Prinzipien, die als Grundlage für alle weniger entwickelten Fremdsprachendidaktiken zur Verfügung stehen, erforscht und untersucht, unabhängig davon, ob es sich um slawische, germanische oder romanische Sprachen handelt. Umso wichtiger ist zu betonen, dass durch Darlegung der Universalkonzepte, -modelle und -prinzipien für das Sprachenlehren und -lernen der kleinen Sprachen nicht die einzelnen Fremdsprachendidaktiken zusammengeführt werden sollen. Vielmehr wird hiermit eine Basis gelegt, die im Umgang mit kleinen oder weniger gelernten Sprachen konzeptuelle Hilfestellung bieten soll. Veranschaulicht wird das am Beispiel einer kleinen, didaktisch-methodisch wenig erforschten Sprache, am Beispiel von Kroatisch als Fremdsprache<sup>12</sup> im universitären Kontext.

Unter Universalkonzepten im Fremdsprachenunterricht werden alle forschungsfundierten Lehr- und Lernprinzipien, alle Unterrichtsmodelle, Lehr- und Lernfelder sowie Unterrichtsszenarien, die über eine sprachenübergreifende Reichweite verfügen, verstanden. Diese Universalien lassen sich somit im Fremdsprachenunterricht verschiedener Sprachen und verschiedener Sprachfamilien<sup>13</sup> (vgl. Barkowski und Krumm 2010: 301) anwenden.

Diese aus sechs Kapiteln bestehende Dissertation ist linear aufgebaut, was heißt, dass die Kapitel aufeinander aufbauen. Das zweite Kapitel stellt die theo-

.....

11 Golubović, B.; Raecke, J. (2008): Bosnisch. Kroatisch. Serbisch. B.K.S. als Fremdsprache an den Universitäten der Welt. München: Verlag Otto Sagner.

12 Siehe Kapitel 4. Außerdem wird später die Rede über B/K/S – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sein, da an deutschen Hochschulen diese Sprachen zusammen gelehrt und gelernt werden.

13 Definition zur Sprachfamilie siehe (Barkowski und Krumm 2010: 301).

retischen Ausführungen zur Problemstellung der didaktisch-methodischen Universalkonzepte zum Lehren von Fremdsprachen dar. Das dritte Kapitel lehnt sich an das zweite Kapitel an und nähert sich dem Fallbeispiel an. Das dritte Kapitel endet mit einem Resümee, das sowohl die wichtigsten Schwerpunkte des zweiten als auch des dritten Kapitels erfasst. In diesem Resümee werden außerdem die weiteren Forschungsthesen der Arbeit abgeleitet.

Im vierten Kapitel ist eine Darstellung des Fallbeispiels „das Kroatische als Fremdsprache“ zu finden. Es werden sowohl Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Kroatischen als Fremdsprache in Deutschland als auch in Kroatien veranschaulicht. Dieses Kapitel zeigt überdies die didaktisch-methodische Entwicklung dieses Faches und benennt einige Vorschläge und Anknüpfungspunkte für eine weitere Erforschung einzelner didaktisch-methodischer Herangehensweisen.

Im fünften Kapitel ist eine detaillierte Darlegung der empirischen Studie zu finden. Darüber hinaus werden im Abschluss des fünften Kapitels die Analysen der für diese Studie erhobenen Daten und deren Ergebnisse trianguliert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen eine grundlegende Basis sowie curriculare Vorschläge für den Kroatisch-(B/K/S)-Unterricht an Hochschulen des deutschsprachigen Raumes eröffnen. Zudem sollen die Ergebnisse einen Beitrag zu sprachenübergreifenden Ansätzen einer universellen Fremdsprachendidaktik leisten. Die Arbeit möchte damit auch zur Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlehrens und -lernens beitragen, für ein erforschtes aber leider in der Praxis nicht immer anerkanntes Wissenschaftsfeld.



## 2 Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht

Unter Universalkonzepten im Fremdsprachenunterricht werden Unterrichtskonzepte verstanden, die ihrem Muster und den empirisch begründeten Erkenntnissen aus der Sprachlehrforschung nach einen sprachenübergreifenden Charakter sowie einen universaldidaktischen Anspruch haben. Ein sprachenübergreifender Charakter und ein universeller Anspruch implizieren ferner, dass bspw. ein Konzept, ein Unterrichtskonzept im Unterricht des Englischen, Deutschen, Kroatischen u. ä. als Fremdsprache anwendbar ist. Dasselbe gilt für Modelle des Fremdsprachenlehrens und -lernens sowie für didaktisch-methodische Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsszenarien. Universalkonzepte sind folglich alle Lehr- und Lernkonzepte, Lehr- und Lernmodelle sowie Lehr- und Lernprinzipien, die sich in der allgemeinen Methodik und Didaktik der Sprachvermittlung beim Lehren und Lernen von zwei oder mehr Fremdsprachen verschiedener Sprachfamilien<sup>14</sup> (vgl. Demme 2010: 301f) anwenden lassen.

Universalkonzepte und Prinzipien basieren vor allem auf den Theorien des Lernens sowie auf den Fremd- und Zweitsprachenerwerbstheorien und werden als theoretische Grundlage für die methodisch-didaktischen Universalkonzepte erörtert. Erstens werden auf dieser Grundlage empirisch fundierte Prinzipien für einen forschungsgerechten Fremdsprachenunterricht diskutiert. Zweitens folgen didaktisch-methodische Unterrichtsszenarien als beispielhafte Umsetzungen möglicher Universalkonzepte und -muster, die in einem engen Zusammenhang mit den didaktisch-methodischen Prinzipien stehen<sup>15</sup> (zur dreistufigen Topologie vgl. Funk 2010a: 942ff). Abschließend sollen Universalien und Spezifika zusammengefasst und klassifiziert werden.

.....  
14 Definition zur Sprachfamilie siehe (Barkowski und Krumm 2010: 301).

15 Die Aufteilung in drei Ebenen ist bei Hermann Funk zu finden (Funk 2010a).

## 2.1 Theorien des Lernens und Zweitspracherwerbstheorien als Grundlage für didaktisch-methodische Universalprinzipien

Im Fokus dieser theoretischen und empirischen Untersuchung stehen didaktisch-methodische sprachenübergreifende Prinzipien, im Folgenden Universalprinzipien genannt. Sie beruhen auf den Theorien des Lernens und der Wissenskonstruktion (vgl. Funk 2010a: 943), die auf das Fremdsprachenlernen und -lehren großen Einfluss ausüben. Im Einzelnen werden hiermit die theoretischen Grundlagen des Kognitivismus, die Theorien des konstruktivistischen und konnektionistischen Lernens sowie die neurowissenschaftlichen Grundlagen zum Fremdsprachenlernen einbezogen. Auf der Tatsache, dass jeder Mensch sowohl die Erstsprache als auch die Fremdsprachen mit den kognitiven Prozessen gleich verarbeitet (vgl. Long 2011a: 375), gründet auch der universelle Anspruch und der sprachenübergreifende Charakter der Fremd- und Zweitspracherwerbstheorien. Was jeder einzelnen Sprache eigen bleibt, wird hiermit als ein Spezifikum bezeichnet (siehe 2.4. Klassifikation).

Fremd- und Zweitspracherwerbstheorien und -hypothesen werden in der herkömmlichen Literatur oftmals gleichgesetzt (vgl. VanPatten 2007b: 5). Dabei handelt es sich bei den Hypothesen eher um „datenbasierte theoretische Annahmen“, so Königs (Königs 2010b: 755). Nach VanPatten werden Hypothesen von Theorien abgeleitet und sind somit zu prüfen (VanPatten 2007b: 5). Infolgedessen werden alle getesteten Hypothesen und Theorien gleichgesetzt. Bei jeder Zweit- und Fremdspracherwerbstheorie oder -hypothese wird der Frage nachgegangen, wie sich der Spracherwerb vollzieht. Die einzelnen Untersuchungen dazu beziehen sich meistens auf eine bestimmte Sprache, die Ergebnisse beanspruchen jedoch eine sprachenübergreifende Reichweite. Dementsprechend werden im Folgenden lerntheoretische Ansätze sowie Fremd- und Zweitsprachentheorien bzw. -hypothesen thematisiert, die zum einen den universalen Anspruch durch eine empirisch fundierte Studie des Englischen und anderer Fremdsprachen<sup>16</sup> haben und zum anderen die Relevanz für die im nächsten Unterkapitel dargestellten didaktisch-methodischen Prinzipien erläutern.

.....  
<sup>16</sup> Bspw. führt Gass die Ergebnisse zu Studien über Input an, die mit Spanischlernenden durchgeführt wurden (vgl. Gass 2003: 232).

### 2.1.1 Kognitivistische, konstruktivistische und konnektionistische Ansätze als lerntheoretische Grundlagen

Bis in die 1970er Jahre des vorigen Jahrhunderts herrschten überwiegend die behavioristischen Ansätze zum Sprachenlernen vor, die besagen, dass das Sprachenlernen durch Nachahmung des sprachlichen Verhaltens ohne Einbeziehung der mentalen Prozesse verläuft (vgl. VanPatten und Williams 2007: 19) (vgl. Mitschian 2010) (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 22f). Diese Ansätze bildeten die Grundlage für die audiolinguale und audiovisuelle Methode zum Sprachenlehren und -lernen (vgl. Mitschian 2010: 796). Zu Beginn der 1970er Jahre fand dann die sogenannte kognitive Wende in der Erforschung des Sprachenlernens statt (vgl. Barkowski und Krumm 2010: 154) und führte zu einer Neuorientierung. Die Fremdsprachenerwerbsforschung betrachtet seitdem das Sprachenlernen vor allem aus kognitiver Sicht (vgl. McLaughlin 1987: 133ff). Demnach wird das Sprachenlernen als das Erwerben einer komplexen kognitiven Fertigkeit (McLaughlin 1987: 133f) beschrieben, in der unterschiedliche Aspekte durch das sprachliche Üben und die Integration der kognitiven Muster sowie deren Einbettung zur flüssigen Performanz werden. Das Lernen erfolgt somit durch die mentale Informationsverarbeitung der neuen Strukturen, Muster und Denkweisen (vgl. Edmondson und House 2011b: 95f). Das praktizierte Üben einer Unterfertigkeit wird durch den Begriff der Automatisierung charakterisiert, wobei die Integration des neuen Wissens mit dem Begriff der Restrukturierung verknüpft wird (vgl. McLaughlin 1987: 134).

Auf der interdisziplinären Basis lernpsychologischer und psycholinguistischer Forschung (McLaughlin 1987: 133) hat sich der fertigkeitenorientierte Ansatz bzw. die *Skill-Acquisition*-Theorie (vgl. Schmidt 2010: 808f) entwickelt. Diese Theorie wird im Folgenden in Bezug auf ihre Praxisrelevanz untersucht. In diesem Zusammenhang werden auch die Automatisierungsprozesse behandelt, da sie im Kontext der Universalien Relevanz hinsichtlich des Übungsgeschehens aufzeigen.

Wenn man das Sprachenlernen als konstruktiven Prozess ansieht, ist die Weltwahrnehmung bzw. die Informationsverarbeitung ein nur dem Individuum eigener und subjektiver Prozess. Die Konstruktion des Wissens als Selbstorganisation ist dann effektiv, wenn das Individuum mit dem sozialen Umfeld interagiert (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 33) (vgl. Hufeisen 2010: 741ff). Dieter Wolff setzt sich Anfang der 1990er Jahre als erster in dem deutschsprachigen Raum mit dem Konstruktivismus auseinander (Wolff 1994:



412) und wendet die Lerntheorie von Norman<sup>17</sup> auf das fremdsprachliche Lernen an. Das Lernen wird hierbei als ein dreistufiger Prozess beschrieben. Durch die Interaktion mit dem sozialen Umfeld, aus dem eine neue Wissensstruktur, Informationen oder bspw. der fremdsprachliche Input angenommen werden, kommt es zuerst zum Verstehen der neuen Wissensstruktur. Eine zweite Stufe wird erreicht, indem diese Wissensstruktur „in den Wissensspeicher integriert wird“ (Wolff 1994: 413), d.h. sie wird den schon bestehenden Wissensstrukturen zugeordnet und neu aufgenommen. Der Prozess des Lernens wird demnach erst durch die dritte Stufe vollkommen, in der das Gelernte angewandt wird, was in Bezug auf das Fremdsprachenlernen eine Automatisierung des Gelernten auslöst.

Für den Fremdsprachenunterricht führten die konstruktivistischen Lernprinzipien (vgl. Wolff 1994: 422ff) zu einer Reihe neuerer Ansätze und Prinzipien, bspw. dem aufgabenorientierten, inhaltsorientierten und prozessorientierten Unterricht. Im Fokus der Forschung befanden sich nun auch die Rolle der Sprachbewusstheit sowie die Förderung der Lernerautonomie.

Aus Sicht des Konnektionismus (vgl. Ellis 2003: 84ff) (vgl. Mitchell und Myles 2004b: 121) ist das Lernen als ein assoziativer Prozess anzusehen, der sich „über die Gewichtung neuronaler Verbindungen“ (Schmidt 2010: 813) abspielt. Im Fokus liegt das neuronale Netz, „das aus Knoten und gewichteten Verbindungen zwischen Neuronen besteht“ (Schmidt 2010: 813). Jedes Mal, wenn Lernen stattfindet, werden diese neuronalen Verbindungen fester (vgl. Grein 2013: 8). Daraus folgt, dass der Sprachgebrauch kein Produkt der Regelanwendung ist, sondern ein Produkt der Aktivierung assoziativer Netzwerke im Gehirn (vgl. Mitchell und Myles 2004b: 121). „*Learning occurs as these patterns become strengthened by repeated activation.*“ (Mitchell und Myles 2004b: 121). Die konnektionistische Theorie geht davon aus, dass die Lernenden die Regelmäßigkeiten im sprachlichen Input wahrnehmen und diesem entnehmen können. Dies geschieht, wenn Lernende Input, in dem bestimmte sprachliche Regelmäßigkeiten vorkommen, ausgesetzt sind (vgl. Mitchell und Myles 2004a: 121). Das bedeutet, dass ein sinnvoller, d.h. für Lernende verständlicher kontextgebundener sprachlicher Input für den Fortschritt beim Fremdsprachenlernen von Bedeutung ist.

Aus konnektionistischen Erkenntnissen zieht Funk zu sprachlichem Lernen folgenden Schluss (vgl. Funk 2010a: 948): Die Fremdsprachenübungen und Aufgaben seien so zu gestalten, dass sie das sprachliche Lernen auch als den

.....  
17 Norman 1982 in (Wolff 1994).

„Erwerb muster-assoziativer Verbindungen durch imitativ-reproduktives Üben“ fördern. Das sprachliche Lernen knüpfe an gesteuertes „klassifizieren-des Lernen“ aber auch an ungesteuertes entdeckendes „Lernen von Regularitäten“ (Funk 2010a: 948) an.

Ferner zeigen die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse, dass die Verarbeitung des sprachlichen Inputs universell ist bzw. dass sie sowohl beim Lernen als auch beim Erwerb jeder Fremdsprache im Prinzip gleich verläuft. Weskamp weist ebenfalls darauf hin, dass die Hirnareale, die beim Spracherwerb aktiviert werden und in denen die Sprachen für den Erstsprachenerwerb verarbeitet sowie gespeichert werden, bei jedem weiteren Fremdsprachenerwerb, sowohl bei früher als auch bei späterer Mehrsprachigkeit gleich sind. „Die verschiedenen Sprachen, die ein Mensch spricht, verhalten sich neurolinguistisch gleich: Ihr Erwerb und ihre Verarbeitung geschieht in den gleichen Hirnregionen, vor allem im Broca- und im Wernicke-Areal, [...]“ (Weskamp 2007: 72). Darüber hinaus, so Weskamp, kommt es zu einer Überlappung der aktivierten Hirnareale mit verstärkter und zunehmender Sprachkompetenz bzw. „mit dem zunehmenden Erwerb des impliziten Wissens“ (Weskamp 2007: 72). Daraus zieht Weskamp den sehr weit gehenden Schluss, dass der L1- und L2-Erwerb gleichzusetzen sind (vgl. Weskamp 2007: 72). Für das Sprachenlernen und -lernen bedeutet dies, dass der Fremdsprachenunterricht die realen sprachlichen Verwendungssituationen aufgreifen und nachbilden sollte. Zudem sollte der Schwerpunkt auf den verstärkten Input und das implizite Lernen gelegt werden.

Des Weiteren führt Weskamp aus, dass die Bezugsperson beim Muttersprachenerwerb dieselbe Rolle wie die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht spielt. Diese Konstellation erklärt Weskamp durch die Zone der proximalen Entwicklung<sup>18</sup>, in der die „erreichte sprachliche Entwicklungsphase“, „das Entwicklungspotenzial“ und genauso die „sozial vermittelte Lernmöglichkeiten“ zusammengehören bzw. zusammenwirken, was sich „im wahren Leben“ durch die kleinen sprachlichen kontextuellen Sequenzen äußert, die Eltern ihren Kindern anbieten. Im fremdsprachlichen Unterricht werden den Lernenden ferner die durch die Lehrkraft und das Lehrwerk systematisch ausgewählten sprachlichen kontextuellen Sequenzen angeboten (vgl. Weskamp 2007: 73). Nach Weskamp soll das fremdsprachenunterrichtliche Angebot, das den Fremdsprachenerwerb „neurolinguistisch“ fördert, nach folgenden Prin-

.....  
18 „Zone of proximal development“ bekannt auch als ZPD wurde von Lev S. Vygotsky entwickelt. (vgl. Lantolf 2012: 59).

zipien zugeschnitten sein: Zum einen soll ein solcher Unterricht den bedeutungsvollen sprachlichen Input sowie die bedeutungsvolle Sprachproduktion, eingebettet in die soziale Umwelt, die sinnvolle Kommunikation erzeugt, anbieten und zum anderen soll das Fokus-auf-Form-Prinzip (vgl. Long 2000) (vgl. Long 1991) gelegt werden und dadurch die Förderung des metalinguistischen Bewusstseins (vgl. Weskamp 2007: 74) verstärkt werden.

### 2.1.2 „Skill-Acquisition-Theorie“ und Automatisierungsprozesse

Eine weitere Theorie, die einen universellen Anspruch in Bezug auf das Fremdsprachenlernen und -lernen erhebt, ist die *Skill-Acquisition*-Theorie, auch als fertigkeitenorientierter Ansatz bekannt. Diese Theorie richtet sich nach dem „*Adaptive Control of Thought*“-Modell (siehe Abb: 1, *ACT model*, S.29) (Anderson 1982), das erklärt, wie Menschen Wissen in Können umsetzen. Anderson geht von drei Etappen auf dem Weg zur Automatisierung einer kognitiven Fähigkeit aus. Den Anfang bildet die kognitive Ebene, die Anderson auch eine deklarative Ebene bezeichnet. Hierbei handelt es sich um „verbale Mediation“ (Anderson 1982: 370) der zu automatisierenden Fertigkeit. Die kognitive Ebene geht danach in die assoziative Ebene über, wobei es sich um eine Anknüpfung an schon bestehende mentale Konzepte sowie die Entstehung des Neuen handelt (vgl. Anderson 1982: 370ff). Diese Ebene wird auch prozedurale Ebene genannt. Danach kommt es zur Ausführung der Fertigkeit, die Anderson „Produktion“ nennt. Er betrachtet die Produktion als „prozedurale Komponente“ (Anderson 1982: 371ff) (vgl. Segalowitz 2005: 395). Die Haupteigenheit, die für den Fremdspracherwerb relevant ist, ist, dass sich Anderson hauptsächlich darauf bezieht, wie die deklarative Ebene zur prozeduralen wird (siehe Abb: 1, *ACT*, S.14). Schließlich ist die Beziehung zwischen der prozeduralen Produktion und der Performanz von einer Fertigkeit viel enger als die zwischen der prozeduralen und der deklarativen Ebene (vgl. Anderson 1982: 374). Für das Sprachenlernen lässt sich daraus schließen, dass Produktion eine zentrale Rolle für den Spracherwerb spielt, was auf den Unterricht übertragbar ist.

Im Anschluss an seine Untersuchung fasst Anderson die Beziehung zwischen der deklarativen und prozeduralen Ebene in seiner bekannten und vielfach kritisierten „*Power-Law-of-Practice*“-Theorie (Anderson 1982: 397f) zusammen. Er misst den Lernzuwachs in den oben genannten Ebenen und bringt zum Ausdruck, dass die deklarative Ebene einen größeren Lernzuwachs als die prozedurale bei derselben Menge des Übens aufweist. Dennoch verläuft die Einführung der neuen grammatischen Phänomene im Fremdsprachenun-

terrichtet gewöhnlich nach dem in den Lehrwerken häufig vorgegebenen Unterrichtsmodell: Präsentation, Bewusstmachung, Praktizieren (vgl. Funk 2009: 8f). Der Nachteil dieses Modells ist, dass nur das explizite Lernen einer Sprache durch das Einüben einer Fertigkeit unterstützt wird. Fremdsprachenlernen wird damit verkürzt auf das Lernen grammatischer Regeln. Dadurch sind die implizite Komponente des Lernens und die Möglichkeiten zum unbewussten Erwerben einer Fertigkeit nicht vorgesehen. Das Lernen und das Automatisieren einer Fertigkeit passiert aber nur dann, wenn sich die Lernenden auf eine grammatische Konstruktion konzentrieren und dadurch eine andere unbewusst erwerben.

DeKeyser geht in der Anwendung der *Skill-Acquisition*-Theorie zum Fremdsprachenlehren und -lernen von denselben drei Etappen der Entwicklung einer Fertigkeit aus (vgl. DeKeyser 2007: 98). Die erste Etappe ist das deklarative Wissen, das in einem nächsten Schritt in das prozedurale Wissen übergeht, um in einem weiteren Schritt zu einer automatisierten Fertigkeit zu werden. Diese drei Etappen unterscheiden sich voneinander sowohl durch die Art des erworbenen Wissens als auch durch die Zeit, die eine Person zu ihrem Erwerb benötigt. Im Fremdsprachenlernen wird dies beim Lernen und Anwenden der grammatischen Regeln am deutlichsten sichtbar. Es dauert nicht lange, so DeKeyser, um das deklarative Wissen zu übernehmen bspw. um eine Regel anzuwenden (vgl. DeKeyser 2007: 98). Der Prozess, in dem das deklarative Wissen zum prozeduralen wird, kann bis zur sechzehnmaligen Wiederholung dauern (DeKeyser 1997) (vgl. DeKeyser 2007: 98). Erst danach steht das prozedurale Wissen zur Verfügung und es beginnt der Automatisierungsprozess.

Das Konzept der Automatisierung (vgl. Segalowitz 2005: 400) gilt wie die bisher vorgestellten Theorien und Hypothesen als Universalkonzept des Sprachenlernens. McLaughlin hat die Automatisierung der Fertigkeiten (vgl. McLaughlin 1987: 134ff) in der Anwendung der kognitiven Theorie auf das Sprachenlernen als den Folgeschritt nach der Restrukturierung des Wissens bezeichnet. Der Begriff der Automatisierung bezieht sich auf die automatische Ausführung einer kognitiven Fertigkeit. In Bezug auf den hier gegebenen Kontext geht es dabei um die sprachlichen Fertigkeiten. Obwohl diese vom Prozess der Automatisierung beeinflusst sind, stellen die Prozesse der Automatisierung des Sprechens die größte Herausforderung sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden dar.

Automatisierung ist eine Voraussetzung des flüssigen Sprechens (vgl. Segalowitz 2005: 401). Laut Segalowitz erleichtert die Flüssigkeit die Kommunika-

tion in der Fremdsprache, was sich direkt auf die Motivation zum weiteren Lernen der Sprache auswirkt. Durch die Automatisierung der sprachlichen Produktion schon ab dem Anfängerniveau ist die Flüssigkeit früher erreichbar. Dabei ist das sogenannte „*piecemeal learning*“ (Ellis 2003: 70) oder auch das allmähliche Lehren und Lernen der Konstruktionen eine wesentliche didaktische Implikation. In Folge der Automatisierung kommt es zum Erwerb der grammatischen Strukturen sowie zu häufig auftretenden Regelmäßigkeiten in den Konstruktionen, so Ellis (Ellis 2003).

Ferner sind unter dem Begriff „Konstruktionen“ sowohl einfache als auch komplexe lexiko-semantische Einheiten zu verstehen. Es handelt sich hierbei um konventionelle linguistische Einheiten, die als fest verwurzelt grammatisches Wissen bei jedem Individuum verankert sind (Ellis 2003: 66). Solche lexikalischen Einheiten bzw. idiomatische Phrasen wie Holophrasen, Routineformeln, Sprachhandlungen, Kollokationen usw. kommen bei der Sprachproduktion besonders zum Tragen (Ellis 2003: 67). In Bezug auf die Sprachproduktion und den Spracherwerb lautet die essenzielle Frage, wie dieser erfolgt und wie dessen Prozesse verlaufen. Durch Swains Outputhypothese (siehe 2.1.4.) wird gleichermaßen darauf hingewiesen, dass die Sprachproduktion und nicht nur der Input für den Spracherwerb insgesamt ausschlaggebend ist. Ellis behauptet, dass es beim Spracherwerb um einfache und komplexe Konstruktionen geht (Ellis 2003: 68). Dadurch müsste mehr Achtung in dem Fremdsprachenunterricht auf das Erlernen der sprachlichen einfachen und komplexen Konstruktionen geschenkt werden, als der analytischen Herangehensweise und der Zusammensetzung von grammatischen Endungen.

Die Sprachproduktion und das wiederholte Üben einer Konstruktion führen dazu, dass die jeweilige Sprachinformation zur Routine wird. Wichtig dabei ist das Stichwort „Konstruktion“, das entweder lexikalisch oder grammatisch sein kann sowie in einen sinnvollen Kontext eingebettet werden sollte. In unserem Kurzzeitgedächtnis speichern wir phonologisch ganze sprachliche Einheiten (Baddeley et al. 2009: 44f) (Ellis 1996), die sog. „chunks“. Ellis nach werden „chunks“ sowie Sequenzen und sprachliche Mustersätze, die im Laufe des Lernens wiederholt werden, besser memoriert (vgl. Ellis 2003: 76f): „*Repetition of sequences in phonological STM results in their consolidation in phonological LTM as chunks.*“ (Ellis 2003: 77).

Obendrein ist die Automatisierung im fremdsprachlichen Unterrichtsprozess ein unverzichtbares Bindeglied auf dem Weg zum Erwerb sprachlicher Strukturen. Automatisierung wird durch Üben erzielt, und zwar ein auf fremdsprachliche Strukturen ausgerichtetes Üben, das den Kontext, die Individuali-

sierung und die Bedeutung der fremdsprachlichen Struktur für den Lernenden einbezieht. Dieses Üben ermöglicht akustisch das Einbetten in die phonologische Schleife des Lernenden (vgl. Baddeley et al. 2009: 44f) bzw. (Funk 2010a: 948), welche die fremdsprachliche Struktur für spätere sprachliche Äußerungen abrufbar macht. Eine sinnvolle Wiederholung des neuen Stoffes führt schließlich zum Erwerb der jeweiligen Sprachmuster.

Auch die Reihenfolge der fremdsprachlichen Fertigkeiten, die sich in einer Unterrichtssequenz abspielen sollten, sind Gegenstand der Forschung. Kinder, die durch Hörtexte, Lieder oder das einfache Fragen und Antworten einen reichlichen Input bekommen, ahmen sprachliche Äußerungen nach. Eine bewusste Verarbeitung dieses Inputs kann bei ihnen nicht vorausgesetzt werden. Das Hören, Sprechen sowie bildliche und sensomotorische Hilfen bilden das didaktisch-methodische Hauptwerkzeug beim frühen Fremdsprachenlernen. Lesen und Schreiben kommen erst mit der Entwicklung dieser Fertigkeiten in der kindlichen Muttersprache ins Spiel. Im Gegensatz zu den Kindern bringen die Erwachsenen alle vier Fertigkeiten in den Fremdsprachenunterricht mit. Deren Anpassung und Entwicklung in Bezug auf die zu erlernende Fremdsprache wird in der Erwachsenenfremdsprachenbildung gefördert. Eine der Fragen dabei ist, in welcher Reihenfolge sie vorkommen. Obwohl die Erwachsenen kognitiv hoch entwickelte Wesen sind, können sie trotzdem vom Hören über das Sprechen und Lesen zum Schreiben kommen. Um das Fremdsprachenlernen erfolgreich zu gestalten, müssen Lernende mit sinnvollen und in einen Kontext eingebundenen Sätzen konfrontiert werden (vgl. Gass 2003: 226), was beim gesteuerten Fremdspracherwerb durch vermehrtes Hören und dann durch Lesen zu befähigen ist. Einem solchen Input folgt dann die gezielte Förderung der sprachlichen Produktion durch Sprechen und letztlich Schreiben.

„*Language production moves learners from a primarily semantic use of language (as takes place in comprehension) to a syntactic use. [...] learners are forced to impose syntactic structures on their utterances.*“ (Gass 2003: 227). Wie Gass in diesem Zitat aufführt, liegt der Fokus auf der Semantik, bspw. bei einem detaillierten Hören, wobei in einer weiteren sprachlichen Äußerung die Lernenden dieselben eben in dem detaillierten Hören entzifferten und verstandenen syntaktischen Konstruktionen anwenden werden. Dieses Sprechen ist ohne Lehreinleitung nur eine Frage der Koinzidenz. Dadurch, dass die Koinzidenz nicht das Ziel hierbei ist, kann hier sehr wohl die Rolle des Lehrens bzw. des Bedarfs zur Instruktion erkannt werden. Die primäre Bedeutung des Hörens ist insgesamt inzwischen unbestritten, die Reihenfolge der