

Passepartout-Lehrmittel im Spiegel der Spracherwerbsforschung

Gastbeitrag von Felix Schmutz, pensionierter Fremdsprachenlehrer und ehemaliger Didaktikdozent an der Universität Basel

Als Reaktion auf die beiden Gastbeiträge zu Passepartout in der letzten Ausgabe des Ivb.inform hat Felix Schmutz hinsichtlich der Publikation eines zusätzlichen Gastbeitrages zur Thematik angefragt, den wir an dieser Stelle veröffentlichen. Selbstverständlich steht das Ivb.inform weiteren interessierten Personen für Gastbeiträge offen – auch zu anderen Themen.

1. Wissenschaft und Spekulation

Die Alchemisten der Zeit vor dem 19. Jahrhundert behaupteten, sie könnten aus unedlen Metallen mit Hilfe des Stein des Weisen Silber und Gold herstellen. Tatsächlich beschäftigten sie sich intensiv mit allen möglichen Grundstoffen in der Natur und legten damit einen Vorrat an Wissen an, den die streng wissenschaftliche Chemie später von reinen Spekulationen und Betrug unterscheiden konnte. Die Alchemisten hielten ihre Erkenntnisse geheim; nur ihre Schüler, die Adepten, weihten sie ein.

Der Vergleich mit der Fremdsprachendidaktik unserer Tage scheint etwas weit hergeholt. Dennoch gibt es Parallelen. Seit etwa 50 Jahren kämpft die Fremdsprachendidaktik darum, als Wissenschaft ernst genommen zu werden. Sie tut dies, indem sie zu ergründen sucht, wie Menschen eine Zweitsprache, beziehungsweise nach erworbener Mutter- oder Erstsprache eine oder mehrere weitere Sprachen lernen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen dann im Unterricht genutzt werden können.

Allerdings befindet sich die Disziplin, bildlich gesprochen, immer noch in einer Übergangsphase zwischen Alchemie und Chemie. Die Forscher versuchen, nach wissenschaftlichen Kriterien vorgehend, Teilfragen, zu denen sie Hypothesen formuliert haben, in Studien zu überprüfen. Dabei zeigt sich, dass die meisten Hypothesen, kaum sind sie formuliert, auf Grund weiterer Studien wieder relativiert, verfeinert, teilweise oder sogar ganz widerlegt werden. Gewisse Forschungsrichtungen sind schon im Ansatz unvereinbar. Von einer gültigen Theorie des Spracherwerbs ist man nach wie vor weit entfernt.¹

Während die Forscher unter den Didaktikern davor warnen, ihre Hypothesen zu Teilfragen in allgemeingültige Unterrichtsprinzipien umzumünzen², bedienen sich ihre Kollegen, die Alchemisten-Didaktiker, ihrer Hypothesen, um in Ausbildungsstätten, Handbüchern und Lehrmitteln

Unterrichtskonzepte zu schmieden mit dem Anspruch, den oft unbefriedigenden bisherigen Unterricht zu verbessern. Sie mixen die Elemente zu einem Elixier, das den Spracherwerb wie Nektar und Ambrosia an die Lernenden verabreichen solle. Ihre Anhänger übernehmen diese Lehre wie wahre Adepten und verteidigen sie auch dann noch, wenn das Erz, anstatt sich in der magischen Retorte in Gold zu verwandeln, einfach nur Rost ansetzt.

Das heisst nun umgekehrt nicht, dass die Forscher nichts beizutragen hätten und dass die Studien nicht zu Erkenntnissen führten. In den letzten Jahrzehnten wurde das Spektrum an Unterrichtsideen dank der Forschungsarbeit erfreulich ausgeweitet. Es zeigt sich jedoch immer deutlicher, dass der Zweitsprachenerwerb eine ungeheuer komplexe und vielschichtige Angelegenheit ist, die von vielen sprachlichen, psychologischen, sozialen und kulturellen Faktoren abhängt, so dass man ihm mit einseitigen Konzepten nicht beikommen kann. Das eigene Sprachenlernen und die Unterrichtserfahrung bilden eine sichere Messlatte, an die solche Konzepte der «Experten» und Handbücher stets angelegt werden sollten. An Utauglichem sollte man nicht festhalten, nur weil «Experten» einem dies nahelegen.³

Die Experten tendieren dazu, die Theorien des Spracherwerbs in eine zeitliche Abfolge zu bringen. Sie stellen diese so dar, als ob ein kontinuierliches Fortschreiten die früheren Erkenntnisse jeweils ablösen würde: *Übersetzungsmethode, Strukturalismus/Behaviourismus, kommunikative Wende, kognitive Wende, soziale Wende, Viel- oder Mehrsprachigkeitstheorie* wären Stichworte in einer solchen Abfolge. Dass jedoch auch die früheren didaktischen Konzepte wertvolle und nach wie vor gültige Erkenntnisse gezeigt und Unterrichtsmethoden beigesteuert haben, gerät bei den Passepartout-Experten unter die Räder.

Nicht so in der Forschung, deren frühere Hypothesen immer wieder beigezogen werden. Tatsächlich ergibt sich

Von einer gültigen Theorie des Spracherwerbs ist man nach wie vor weit entfernt.

durch die genannten Ansätze eine kumulative Bereicherung des Wissens über Spracherwerb. Ein Abwerten oder Negieren früherer Erkenntnisse zugunsten einer modischen Neu-Hypothese bedeutet hingegen Verzicht und Verarmung.

2. Der Stein der Weisen: Mehrsprachigkeit

Ein Beispiel dafür ist die *Mehrsprachigkeitstheorie*. Das Sprachenlernen soll miteinander «kombiniert» werden, indem Sprachvergleiche, Sprachbewusstheit («language awareness») und das Hin-und-Herschalten («Switching») den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen fördern sollen. Diese Theorie ist jedoch noch sehr unausgereift, wie selbst Experten von Passepartout feststellen.⁴

Tatsächlich ist der Nutzen von Sprachvergleichen für den Spracherwerb wissenschaftlich bisher nicht nachgewiesen, er wird lediglich spekulativ angenommen. Die Forschung kann zwar zeigen, dass die Methode das theoretische Wissen über Sprache fördert, nicht aber, ob sie sich auf die Kompetenz auswirkt. In den Passepartout-Lehrmitteln ist sie dennoch ein konstitutiver Faktor.⁵

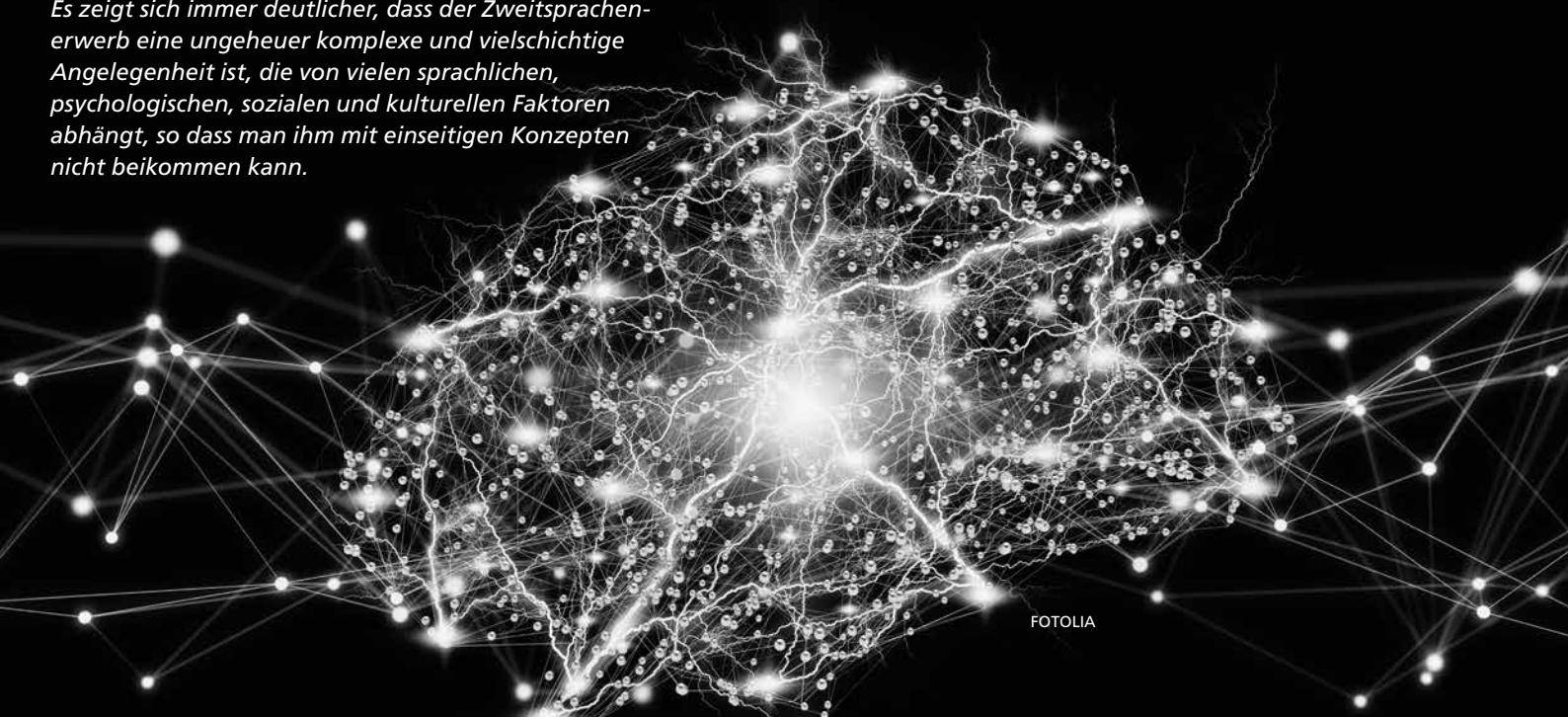
Die Alchemisten der Mehrsprachigkeitsdidaktik berufen sich mit Vorliebe auf die Hirnforschung. Aus der Tatsache, dass bildgebende Verfahren, unabhängig von der gewählten Sprache L1, L2, L3 oder Ln, das Aufleuchten gleicher

Hirnareale zeigen, leiten sie ihre mantrahafte wiederholte Behauptung ab, Sprachen seien im Gehirn «nicht getrennt», Mehrsprachigkeit bilde eine kumulierte sprachliche «Multikompetenz», einen Katalysator, der sich als «Synergie» in einem Unterricht nutzen liesse, wenn dieser mehrere Sprachen gleichzeitig vermittele. Es sei nicht mehr angezeigt, Sprachen getrennt zu lehren.⁶

Die hier geäusserte Vorstellung, wie verschiedene Sprachen im Gehirn neurophysiologisch repräsentiert werden, ist allerdings bis heute nicht geklärt. Angenommen wird inzwischen vielmehr, dass sich mit dem Erwerb der Erstsprache(n) ein neuronales Substrat bildet, das später den Erwerb weiterer Sprachen erleichtert. Das heisst: Es entstehen gleichzeitig mit der Ausformung des Gehirns zwischen Geburt und 3./4. Lebensjahr (Wachstum von 30% auf 80% des Erwachsenengehirns!) kognitive Grundstrukturen, die sprachlicher Tätigkeit nachher generell zur Verfügung stehen.⁷

Die Benützung (das Training) dieser kognitiven Strukturen führt beim Erwerb weiterer Sprachen automatisch zum günstigen Effekt bezüglich geistiger und sprachlicher Beweglichkeit, die bei mehrsprachigen Personen zu beobachten ist, auch wenn die Probanden der betreffenden Studien noch nicht gemäss Mehrsprachigkeitsdidaktik, sondern mit herkömmlichen Methoden unterrichtet wurden.

Es zeigt sich immer deutlicher, dass der Zweitsprachen-erwerb eine ungeheuer komplexe und vielschichtige Angelegenheit ist, die von vielen sprachlichen, psychologischen, sozialen und kulturellen Faktoren abhängt, so dass man ihm mit einseitigen Konzepten nicht beikommen kann.



Verabschiedet hat sich die Hirnforschung auch vom Gedanken, dass sich kognitive Vorgänge auf ein Hirnareal lokalisieren lassen. Grundsätzlich sind immer mehrere Hirnareale und Speicher beteiligt, die unterschiedliche Funktionen ausüben. Komplexe, in Sekundenbruchteilen ablaufende Vorgänge steuern das Verstehen, die Wortwahl, die Wahl der Redemuster und die Anwendung im Kontext. Deshalb wird für sprachliche Verarbeitungsprozesse heute die Metapher von *Netzwerken* benutzt.⁸

Es ist wohl eine unzulässige Überinterpretation, wenn aus den Daten der Hirnforschung der Schluss gezogen wird, der Unterricht solle nicht fokussiert auf *eine Sprache* ausgerichtet werden, um den Erwerb zu unterstützen. Denn gleiche kognitive Abläufe bedeuten nicht, dass keine Trennung der Sprachen im Speichernetzwerk erfolgt. Inhalte sind eng an die jeweilige Sprache geknüpft. Wer eine Sprache spricht, taucht in eine ihre eigene Denkwelt ein. Assoziationen steuern den Sprachduktus, beim Sprechen wirkt ein sprachlicher Systemzwang. Die Konzentration auf eine jeweilige Sprache bedeutet deshalb eine didaktisch sinnvolle Nutzung der Lernzeit.⁹

Dies trifft auch schon auf die sich dynamisch entwickelnde Lernersprache («interlanguage») zu. Die im Unterricht oder in zielsprachiger Umgebung angestrebten Kompetenzen orientieren sich an einem Referenzrahmen, der gerade

nicht eine wie auch immer geartete Mischsprache, sondern eine idealisierte Standardsprache von «native speakers» darstellt. Bei *Passepartout* ergibt sich der Widerspruch, dass einerseits Wert gelegt wird auf den kulturellen Reichtum der Zielsprachen, dieser anderseits durch multilingualen Sprachgemisch wieder verwischt werden soll.

3. Lehrmittel

Alle Lehrmittel folgen einem Konzept und gründen auf theoretischen Annahmen. Je mehr sich ein Lehrmittel im Innovationseifer jedoch auf einseitige Hypothesen festlegt und je weniger es sich von langjähriger Unterrichtserfahrung leiten lässt, desto mehr läuft es Gefahr, die Komplexität des Lernens zu unterschätzen und an praktischer Verwendbarkeit einzubüßen. Mehrere Lehrmittel, die auf konstruktivistischer Basis in den letzten Jahren eingeführt wurden (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) leiden unter dieser Schwäche. Am lautesten ist jedoch die Kritik an den Fremdsprachenlehrmitteln des Projekts «*Passepartout*» zu vernehmen.

In den Medien ist seit einiger Zeit von einem «*Grabekrieg*» zwischen Anhängern und Gegnern unter der Lehrerschaft zu lesen. Einige Journalisten schlagen sich auf die Seite der «*Alchemisten*», andere halten zu beiden Lagern eine gewisse Distanz, Behörden geben die Durchhaltepaprole aus.

Motivation, Aufmerksamkeit, Aufnahmekapazität des Gedächtnisses und Verarbeitungstiefe des Gehirns steuern und begrenzen den Spracherwerb in bedeutendem Masse. Gestuftes Vorgehen ist essenziell, damit Neues überhaupt bemerkt, erinnert und integriert werden kann.



Behörden und «Adepten» suchen angesichts der Kritik und der wenig ermutigenden Ergebnisse ihrer Didaktik nach Ausreden: Die Gegner seien polemisch, sie verständen nicht, dass jetzt etwas «anderes» gelernt werde als früher, dass im hergebrachten Unterricht auch nicht mehr Gewinn herausgeschaut habe, dass eine wissenschaftliche Evaluation noch ausstehe, dass es keine anderen Lehrmittel zur Erreichung der Lernziele gebe, dass Umfragen unter den Lehrpersonen ein hohes Einverständnis mit der neuen Didaktik zeigten, dass sich die Kinder mit Freude am Unterricht beteiligten, dass die Gegner Ewiggestrige seien, die sich dem Neuen verschlossen, negative Testresultate werden verharmlost, negativ ausfallende Studien diffamiert oder verschwiegen, etc.¹⁰

Dennoch verpuffen die Argumente der Kritiker nicht ganz: In hektischer Betriebsamkeit werden die Lehrmittel *Mille feuilles*, *Clin d'oeil* und *New World* durch Zusatzmaterialien ergänzt: Wörterbücher und eine Grammatik wurden entwickelt, ein Alltagswortschatz wurde erarbeitet, Differenzierungshilfen werden im Internet zur Verfügung gestellt, die Bände 5 und 6 von *Mille feuilles* werden überarbeitet. Die offensichtlichen Schwächen des Konzepts wurden erkannt und sollen jetzt therapeutisch abgemildert werden. Dies ist jedoch noch kein Einständnis, dass das Konzept als Ganzes untauglich sein könnte. Solange die Zusatzmaterialien lediglich um die Lehrmittel herum konstruiert werden, ohne dass die grundsätzlichen Mängel angegangen werden, betreibt man lediglich Symptombekämpfung.

An zwei Beispielen möchte ich aufzeigen, welche Freiheiten sich die Passepartout-Experten genommen haben, um Hypothesen und empirische Ergebnisse zu einem fragwürdigen Konstrukt zusammenzufügen, auf das sie die Gestaltung der Lehrmittel abstützen. Für das Konzept der «Passepartout-Alchemisten» (PPT) beziehe ich mich auf *Barbara Grossenbacher, Esther Sauer, Dieter Wolff, Mille feuilles, Neue fremdsprachliche Konzepte, Schulverlag plus AG, 2012*. Den tatsächlichen Stand der Forschung übernehme ich der umfassenden analytischen Darstellung von *Rod Ellis, Understanding Second Language Acquisition, Second Edition, Oxford 2015, Kindle-Edition* (Ellis).

3.1 Sprachkompetenz

Passepartout versteht unter Sprachkompetenz:

«Neben der kommunikativen umfasst das menschliche Sprachvermögen eine soziale, eine interkulturelle, eine professionelle und eine strategische Kompetenz.»
«Grammatik und Wortschatz werden zu den so genannten sprachlichen Mitteln zusammengefasst, auf die während des produktiven und rezeptiven Gebrauchs einer Sprache

immer wieder zurückgegriffen wird... Sie werden aber der allgemeinen sprachlichen Kompetenz untergeordnet.» (PPT, S. 25)

PPT erweitert damit den Kompetenzbegriff auf weit ausserhalb des Sprachlichen liegende Gebiete, die der Unterricht abdecken solle. Es begibt sich tief in philosophisch-ideologische Gefilde (Vigotsky, Habermas), verstrickt sich jedoch in einen grundlegenden Widerspruch: Soziales, interkulturelles, professionelles und strategisches Handeln ist erst dann möglich, wenn Spracherwerb stattgefunden hat und wenn die sprachlichen Mittel dazu auch wirklich zur Verfügung stehen. Richtig ist zwar, dass kognitive, emotionale, soziale, interkulturelle Faktoren den Spracherwerb beeinflussen. Von Kompetenz darf man jedoch erst sprechen, wenn sich diese Merkmale im sprachlichen Handeln der Lernenden spiegeln, und das ist weitgehend an Sprachform und Sprachverwendung abzulesen.

Rezeption und Produktion von Sprache heisst Verstehen und Anwenden von sprachlichen Ausdrucksformen. Kommunikation lässt sich nicht von Grammatik und Wortschatz abspalten. Jede sprachliche Äusserung besteht aus einer Form, einer Bedeutung und einer situativ geprägten Anwendung. Sprache ist hoch strukturiert. Ohne Struktur, wofür der Begriff «Grammatik» eigentlich steht, und ohne Wörter gibt es keine sprachliche Kommunikation, also auch keine der Funktionen, welche der weite PPT-Kompetenzbegriff umfasst. Zwischen Inhalt und Form besteht ein unauflöslicher innerer Zusammenhang.

Ellis stellt fest, dass die Wissenschaft eine Messlatte braucht, um festzustellen, inwiefern Spracherwerb kurz- oder längerfristig stattgefunden hat. Die Einschätzung, ob ein kommunikativer Akt gelungen ist oder nicht, genügt nicht, um einen Fortschritt in Bezug auf Spracherwerb nachzuweisen, denn kommunikative Akte können auch mit Gestik und Mimik oder ganz basalen Wortfetzen oder wenigen formelhaften Wendungen gelingen. Dies belegt eine Studie, bei der ein Migrant bei geringen sprachlichen Basiskenntnissen stehen blieb, jedoch lernte, seine kommunikativen Bedürfnisse angemessen zu befriedigen.¹¹

Die Forschung bedient sich deshalb nach wie vor bestimmter Strukturen (z.B. Verneinung, Pluralformen, finite Verbformen, Flexibilität bei der Verwendung formelhafter Ausdrücke) oder definierter Zuwächse im Wortschatz, um Spracherwerb bei Lernenden zu dokumentieren. Die zahlreichen Hypothesen zum Spracherwerb (auch die von PPT zitierten) erhalten ihre Gültigkeit nur dank eines solchen Nachweises.

Meinungsumfragen unter Lernenden, deren Eltern und Lehrpersonen gelten wissenschaftlich nicht als aussagekräftig. Mit ihrem reichlich diffusen Kompetenzbegriff und ihrer Abspaltung der Kommunikation von der Sprache halten sich die PPT-Autoren deshalb die Hintertür offen, dass auch gelernt werde, wenn kein Spracherwerb erfolgt ist. Wenn dann festgestellt wird, dass Lernende keine sprachlichen Kenntnisse vorweisen können, ist es nur ein kleiner Schritt zur Ausrede, dafür hätten sie halt etwas anderes gelernt. Ein ernstzunehmender Unterricht muss immer wieder belegen können, dass Spracherwerb auch tatsächlich stattfindet.

3.2 Progression

Lehrmittel sind dazu da, Wissen und Können in einem Fachgebiet zu vermitteln. Dabei besteht in der Pädagogik Konsens, dass das Material nach irgendeinem geeigneten Ordnungsprinzip ausgelesen und präsentiert werden soll, welches das Lernen ermöglicht. Sprachlehrmittel orientieren sich heute an mehreren Parametern: formale Strukturen, situative Strukturen, Wortschatzaufbau, kulturelle Eigenheiten der Zielsprache, Alter und Reife der Lernenden, spezifische Anwendungsbereiche (z.B. Business English).

PPT lehnt jedoch sowohl einen grammatischen als auch einen kommunikativen Aufbau der Lehrgänge ab:

«Die grammatischen Progressionen ... sind *intuitiv* entstanden und wurden dann von Lehrwerksgeneration zu Generation unkritisch weitergegeben [...] Zweitsprachenlernende ... scheinen bestimmte grammatische Phänomene in einer anderen Abfolge zu lernen ... als es ... eine dem Unterricht zugrunde liegenden strukturelle Progression vorsieht.» (PPT, S. 48)

«Es wird ... deutlich, dass die pragmalinguistische Progression den Kriterien der geringeren oder grösseren Schwierigkeit objektiv ebenfalls nicht gerecht werden kann.» (PPT, S.49)

Stattdessen wählt PPT den Weg der «inhaltlich/kompetenzorientierten Progression» unterstützt durch «strategische Kompetenzen»:

«Themen und Materialien [richten] sich nach dem kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden und ihrer Interessenlage ... Wenn man gleichzeitig auch den Aufbau von Kompetenzen im Auge behält, so entwickelt sich eine Art *natürlicher Progression*, die nicht auf grammatische Phänomene oder kommunikative Absichten fokussiert, sondern von den Lernenden ausgeht. [...] Durch die Festlegung auf Kompetenzstandards ... des Europäischen Referenzrahmens ... ergibt sich eine kompetenzorientierte Progression.» (PPT, S.49)

Mit diesem von Idealismus durchströmten Konzept begibt sich PPT wiederum auf das Gelände der Alchemie:

1. Die Kompetenzen des Referenzrahmens sind an kommunikative Handlungen und sprachformale beziehungsweise lexikalische Mittel gebunden. Denn wer mit Sprache handelt, ist auf deren Ausdrucksformen angewiesen. Wieder schimmert bei PPT die Vorstellung durch, Sprache könne von kommunikativem Handeln abgetrennt werden. Diese Vorstellung wird verbunden mit der Hoffnung, die sprachlichen Mittel würden sich beim Kompetenztraining von selbst «intuitiv» einstellen, eine Hoffnung, die sich auf Krashens «Natural Order Hypothesis» und seine «Comprehensible Input Hypothesis» abstützt.¹²

2. Die Ausrichtung nach dem «kognitiven Entwicklungsstand» und der «Interessenlage der Lernenden» wirft die Frage auf, wie es möglich sein soll, den unterschiedlichen Interessen und kognitiven Entwicklungsschritten der Individuen gerecht zu werden, und wer eigentlich darüber entscheidet, was den Lernenden angeboten werden soll. Ferner entsteht die Schwierigkeit, wie die gewählten Themen mit Sprachkompetenzen sinnvoll verknüpft werden sollen. Wenn der Fremdsprachenunterricht im Primarschulalter einsetzt, ist die kognitive Entwicklung der Kinder parallel zur Erstsprache bereits weit fortgeschritten, während sich die Mittel der neuen Sprache im Anfangsstadium befinden. Kognitive Reife und sprachliche Ausdrucksmittel sind nicht deckungsgleich.

Wie verhält sich diese Abkehr von sprachlicher Progression vom Einfachen zum Schwierigen zur Spracherwerbsforschung, die sich seit Jahren mit der Frage beschäftigt? Die Ergebnisse der zahlreichen Studien, die im Zusammenhang mit den vielen Hypothesen auf diesem Gebiet durchgeführt wurden,

ergeben ein sehr viel differenzierteres Bild, als PPT glauben macht. Hier eine kleine Auswahl:

- Drei Stufen in der Abfolge des Spracherwerbs können mit oder ohne Unterricht universell beobachtet werden: *prae-basal* («pre-basic»), *basal* («basic») und *post-basal* («post-basic»), wobei das Einteilungskriterium darin besteht festzustellen, mit welcher strukturellen Differenziertheit und Flexibilität Wörter zu adäquaten inhaltlichen Aussagen verbunden werden.¹³ Ein schlagendes Beispiel für *prae-basales* Sprachverhalten mit einzelnen Ansätzen von basaler Kompetenz bietet die berühmte Pressekonferenz des Fussballtrainers Giovanni Trapattoni auf YouTube.¹⁴
- Entscheidendes Erfolgskriterium für den Spracherwerb ist der Nachweis, dass sprachliche Mittel beim Sprechen in spontaner Weise abgerufen werden können. Meist werden dabei Komplexität, Genauigkeit, Geläufigkeit geprüft («complexity, accuracy, fluency»). Krashens Annahme, der sich PPT anschliesst, Instruktion könne die

Ein ernstzunehmender Unterricht muss immer wieder belegen können, dass Spracherwerb auch tatsächlich stattfindet.

Reihenfolge des Spracherwerbs nicht beeinflussen, ist widerlegt. In verschiedenen Phasen des Lern- und Übungsvorgangs wirken instruktive Massnahmen nachweislich auf den Spracherwerb ein, auch wenn allgemein gültige Entwicklungsschritte nicht auszuschliessen sind.¹⁵

- Die «natürliche Progression» wird von der Erstsprache stark beeinflusst, indem Strukturelemente automatisch auf die Zweitsprache übertragen werden, was sowohl Hilfe als auch Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache sein kann.¹⁶
- Gewisse Forscher haben zu allen Zeiten die «natürliche Progression» in Frage gestellt, weil sie bemerkt haben, dass sich die Reihenfolge, mit der Lernende Sprachmittel in ihren Sprachgebrauch aufnehmen, nach deren hervorstechender Auffälligkeit («saliency»), deren Bedeutung für den Inhalt von Aussagen («meaningfulness») und deren häufigem Auftreten («frequency») richten.
- Motivation, Aufmerksamkeit, Aufnahmekapazität des Gedächtnisses und Verarbeitungstiefe des Gehirns steuern und begrenzen den Spracherwerb in bedeutendem Masse. Gestuftes Vorgehen ist essenziell, damit Neues überhaupt bemerkt, erinnert und integriert werden kann.
- Der Spracherwerb kann auf jeder Stufe stehen bleiben. Der Begriff «Fossilisierung» wird in der neueren Forschung durch den neutraleren der «Stabilisierung» ersetzt.
- Die Entwicklung verläuft nicht linear. Ein linearer Kompetenzaufbau, wie er PPT-Autoren, gestützt auf den Europäischen Referenzrahmen vorschwebt, bleibt illusorisch. Die Forschung spricht von einem U-förmigen Verlauf, bei dem neue sprachliche Elemente aufgenommen werden, bei der nächsten Sprechgelegenheit jedoch wieder verschwinden und nach Phasen des Verwechsels und falschen Generalisierens erst allmählich in das bisherige Sprachkönnen integriert werden. Dies erklärt auch einigen Frust, den Lehrpersonen erleiden, wenn Lernende das Neue nach Kurzem schon wieder vergessen zu haben scheinen.
- Spracherwerb findet sowohl in der rezeptiven Phase als auch in der produktiven Phase des Unterrichts statt. Gesteuerte inhaltsbezogene, aber auf formale Mittel ausgerichtete Aufgabenformen («meaningful» and «focus-on-form» tasks) fördern den impliziten Sprachgebrauch am ehesten, wenn die Lehrperson korrigierend begleitet («corrective feedback» in Form von «recasts» (Umformulierungen) und «elicitation» (Anstösse)) und wenn die Aufgaben repetitiv angelegt sind (z.B. mehreren Personen dasselbe erklären). Aber auch «focus-on-forms»-Übungen (Sprachübungen) können zum Spracherwerb beitragen, wenn sie inhaltlich sinnvoll gestaltet sind. Dabei ist die häufig propagierte Regel, auf Korrekturen

zu verzichten, da sie Lernende demoralisieren würden, offenbar nicht haltbar.¹⁷

- Der Erfolg von Lernstrategien hängt ab von der kognitiven Reife der Lernenden und deren individuellen Erfahrung und Sprachbewusstheit. Sie können nicht auf Vorrat in Trockenschwimmübungen gelernt werden (vgl. Strategienliste in *Clin d'oeil 7*). Eine Vergleichsstudie zum Leseverstehen zeigte inzwischen, dass zumindest schwächeren Lernende von Strategien nicht profitieren. Auch internationale Studien stellen gar keine oder nur eine geringe Wirkung von Strategien fest.^{18,19}

Die Kritik an den PPT-Lehrmitteln bemängelt wenig überraschend folgende durch das oben Gesagte erwartete Punkte:

- Viele Themen interessieren nicht, sind nicht altersgemäß, zu fachspezifisch oder dem Sprachvermögen nicht entsprechend.
- Es fehlt ein schrittweises Vorgehen vom Einfachen zum Schwierigen.
- Viele Texte sind zu schwierig, da zu wenig didaktisiert.
- Es gibt zu wenige einfache Übungen. Handlungsorientierte Aufgaben sind zu anspruchsvoll, wenn sie nicht mit Unterstützung eines kompetenten Sprechers zusammen ausgeführt werden.
- Die Lernenden verzetteln sich in der Unübersichtlichkeit eines auf so viele verschiedene sprachliche und ausssprachliche «Kompetenzen» ausgerichteten Lehrwerks.
- Der Alltagswortschatz wird nicht eingeführt, der intendierte Kompetenzaufbau erfolgt nicht.
- Die Vermittlung von «Strategien» hat sich auf das Leseverständnis bei schwächeren Lernenden nicht merklich ausgewirkt.

4. Fazit

Die inhaltlich/kompetenzorientierte Progression von PPT glaubt, auf die Gesetzmässigkeiten des Spracherwerbs verzichten zu können, indem sie ohne wissenschaftliche Grundlage darauf vertraut, dass sich sprachliches Können im Fahrwasser einer nicht näher definierten «kognitiven» Entwicklung, einer willkürlich- magazinartigen Zusammenstellung von Themen und den dazu konstruierten Produktionsaufgaben unter Anwendung abstrakter Strategien von selbst ergeben werde. Sie verlässt sich auf Hypothesen, die zu ihrem Konstrukt passen, selbst wenn deren Erfolg für den Spracherwerb nicht nachgewiesen sind. So werden Hypothesen unbemerkt zu Dogmen.

Letztlich sind die Ziele von PPT zu weit gefasst: Soziale, interkulturelle, professionelle und strategische Kompetenz



Eine Beschränkung auf elementarere Ziele des Spracherwerbs, geeignete Inhalte und Übungsformen, explizites Anleiten und implizites Lernen, ein abgestuftes, spiralförmig angelegtes Fortschreiten, Übersichtlichkeit in Aufbau und Gestaltung sind nach wie vor der Königsweg zum Lernen einer Sprache in der Unterrichtssituation.

- ¹ «Ideally, I would like to conclude this book with a general theory of L2 acquisition but – as will have become clear – this is not possible given the diversity of the theoretical positions on offer and their fundamental epistemological differences.» (Ellis (2015), Pos. 6821-6823)
- «We are currently in a situation where there is a plethora of SLA theories offering different – and often conflicting – accounts of L2 acquisition.» (Ellis (2015), Pos. 7131-7132)
- ² «In general, however, SLA researchers have been wary of prescribing or proscribing how to teach, preferring instead to exercise caution about applying SLA findings.» (Ellis (2015), Pos. 7122-7123) «Exactly how SLA can best inform language pedagogy remains uncertain» (Ellis (2015), Pos. 6816-6817)
- ³ «Wissenschaftliche Theorien leisten gegenwärtig für die Aufklärung und Optimierung der Phänomene, Prozesse und Produkte des Fremdsprachenerwerbs weniger als manche ihrer Verfechter glauben und viele ihre Benutzer hoffen.» (Weinert, Franz E. (1995): *Das Verhältnis von metakognitiver Kompetenz und kognitiven Automatismen beim Zweitspracherwerb*. In: Swantje Ehlers (Hg.) (1995). *Lerntheorie - Tätigkeitstheorie - Fremdsprachenunterricht* (S. 103-117). München.)
- ⁴ «Der Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht in voller Entwicklung. Eine Vielzahl von Konzepten und z.T. mehrdeutigen Begriffen aus Praxis und Forschung erschweren einen einheitlichen und eindeutigen Gebrauch der begrifflichen Instrumente.» Esther Sauer, Victor Saudan: *Passepartout – Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*, August 2008
- ⁵ «Consciousness-raising Instruction has been shown to be effective in helping learners develop explicit knowledge. But does this knowledge facilitate the processes involved in subsequent development of implicit knowledge? In fact, this has been little studied.» (Ellis (2015), Pos. 5999-6001)
- ⁶ «Denn verschiedene Sprachen werden im Gehirn vernetzt und nicht getrennt voneinander abgespeichert. Das fand die Gehirnforschung in den letzten Jahrzehnten heraus.»
In: *Wichtige Begriffe 2: sprachenübergreifender Unterricht?* 23.07.2015, <https://www.fremdsprachenunterricht.ch/hintergrund/sprachenstrategie-der-edk/>
- ⁷ «Mittlerweile existieren viele Befunde zur neuronalen Organisation des bilingualen Gehirns... Eindeutige Ergebnisse zu dieser Frage konnten jedoch noch nicht erzielt werden.»
«Der späte ... Zweitsprachenerwerb könnte zu einer andersartigen Repräsentation im Gehirn führen.» (Horst M. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*, Paderborn 2013, S. 58).
«Weitere wichtige Einflussgrößen bei der Entwicklung eines bilingualen neuronalen Netzwerks sind das Erwerbsalter sowie die erreichte Sprachkompetenz in der Zweitsprache.» (Müller, S. 58)
- ⁸ «Für die höheren kognitiven Leistungen treffen ... eins zu eins Zuordnungen von Hirnareal und Funktion ... nicht zu. Sie gelten seit mindestens 30 Jahren als überholt. Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass kognitive Funktionen von grossen Neuronengruppen (cell assemblies) geleistet werden, die ... in verteilten Netzwerken agieren.» (Müller, S. 165)

Die inhaltlich/kompetenzorientierte Progression von PPT verlässt sich auf Hypothesen, die zu ihrem Konstrukt passen, selbst wenn deren Erfolg für den Spracherwerb nicht nachgewiesen sind. So werden Hypothesen unbemerkt zu Dogmen.

in zwei oder drei Wochenlektionen Sprachunterricht neben dem eigentlichen Spracherwerb als dafür unabdingbare Grundlage aufzubauen, überfordert sowohl Lernende als auch Lehrende. Eine Beschränkung auf elementarere Ziele des Spracherwerbs, geeignete Inhalte und Übungsformen, explizites Anleiten und implizites Lernen, ein abgestuftes, spiralförmig angelegtes Fortschreiten, Übersichtlichkeit in Aufbau und Gestaltung sind nach wie vor der Königsweg zum Lernen einer Sprache in der Unterrichtssituation. Es gibt keine Forschungsergebnisse, die diesem Vorgehen widersprechen würden.²⁰

Wenn der Erfolg bei den PPT-Lehrmitteln nicht eingetreten ist und Lücken mit immer neuen Zusatzmaterialien gestopft werden müssen, bestätigt das nur die These, dass das zu Grunde liegende Konzept den Spracherwerb vernachlässigt und ihn einem wissenschaftlich nicht fundierten, ideologisch bestimmten Prinzip geopfert hat. Anders gesagt: Passepartout vertraute auf Alchemie statt auf Chemie.

⁹ «Den Unterschied zwischen den beiden Sprachen empfinde ich in der Art, als ob ich mich in der französischen auf den wohl gepflegten Wegen eines Parks erginge, in der deutschen aber mich in einem herrlichen Wald herumtriebe.» (Albert Schweitzer in Reinhard Griebner: *Der lachende Löwe. Eine Albert Schweitzer-Biographie*, Heidelberg 2014

¹⁰ Thomas Dähler: *Lehrplanziele nicht erreicht*, Basler Zeitung, 08.10.2018 und Jeremias Schulthess: *Tausend Blätter und kein Ende: Die Hysterie um das Lehrmittel «Mille feuilles»* Tageswoche, 08.10.2018

¹¹ Ellis (2015), Schmidt's study of Wes, Pos. 1659-1686

¹² Steven Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982, First Internet Edition 2009.

¹³ Learner varieties, Ellis (2015), Pos. 1774-1831

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=OCFj9lf8IQE>

¹⁵ Zhang and Lantolf (2014) report a study that shows that instruction can override the natural tendency of learners to acquire grammatical structures in a fixed sequence. To some extent at least, the route that learners follow is teachable. Ellis (2015), Pos. 7190-7192

¹⁶ The role of the first language, Chapter 6 (Ellis (2015), Pos. 2795-3365)

¹⁷ Popular teacher [...] guides typically advise teachers not to engage in

corrective feedback while students are engaged in performing communicative tasks on the grounds that this will detract from the main purpose of the tasks, namely to promote fluency. The corrective feedback research in SLA, however, indicates a clear advantage in correcting errors while learners are primarily focused on meaning (see Chapter 6 and Chapter 11). The research also shows that corrective feedback need not interfere unduly with fluency, especially if it takes the form of recasts or elicitation. It would seem, then, that – in this case – there is a mismatch between what is promoted as *good practice* in the teacher guides and what SLA has demonstrated. (Ellis (2015), Pos. 7166-7177).

¹⁸ Susanne Zbinden: *Leseverstehen mit neuem und altem Lehrmittel im Vergleich*, Masterarbeit Universität Freiburg, 2017.

¹⁹ A ... meta-analytic review of strategy instruction studies (Plonsky 2011) ... included 61 studies involving 6,791 learners... He ... investigated how moderating variables such as the age of the learners, the kind of the strategy instruction, and the type of learning outcome impacted on the overall effect. The overall effect size was *small to medium*. He argued that this compared favourably with the effect sizes reported in meta-analyses of strategy training studies in general education, but was modest compared to meta-analyses of other types of L2 instruction. (Ellis (2015), Pos. 1507-1513)

²⁰ «A language curriculum that includes both explicit and implicit instructional components is perhaps most likely to ensure that language pedagogy is efficient and effective for ensuring balanced L2 development.» (Ellis (2015), Pos. 6663-6664)