



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Deutsch lernen in Bestzeit – eine qualitative
Untersuchung zum Kursformat . . .*sprint* des Österreich
Institut

verfasst von / submitted by

Barbara Westermayer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

DANKSAGUNG

Um die vorliegende Arbeit in der Form verfassen zu können, benötigte es die Unterstützung sowie das Entgegenkommen vieler Menschen und Institutionen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

So gilt der Dank für die Betreuung in erster Linie Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mich nicht nur im Rahmen der Lehrveranstaltung „Methodik“ durch ihre eigene Interessensbekundung zur Arbeit an diesem Thema ermutigt hat, sondern mir auch im Laufe des Arbeitsprozesses mit unterstützenden Tipps zur Seite gestanden hat. Ebenfalls erwähnen möchte ich Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die mich im Rahmen des Forschungspraktikums mit wertvollen Methodenwerkzeugen ausgestattet hat und deren Verweise im Lesetagebuch mir trotz der Tatsache, dass das Thema damals noch gänzlich anders gestaltet war, mir während der Untersuchung auch weitergeholfen haben.

Ebenfalls besonders hervorgehoben müssen das Österreich Institut und die Leiterin der Institution, Mag. Dr. Katharina Körner, die mir durch ihre Zustimmung überhaupt erst ermöglicht hat, diese Studie durchzuführen. Zusätzlich dazu wurde ich dankenswerterweise auch mit dem zu analysierenden Kursmaterial ausgestattet, erhielt von Mag. Susanne Hartmann eine Einführung in die Kursabläufe und gleichzeitig Kontakte zu ExpertInnen, die ich im Rahmen der Untersuchung befragen durfte. Bei ebendiesen ExpertInnen, darunter KursleiterInnen und LeiterInnen von Standorten des Österreich Instituts möchte ich mich ebenso bedanken, dass sie sich die Zeit genommen haben, um mir durch ihre Auskünfte Einblicke in die Abläufe und Funktionsweisen des *...sprint* Kurses zu geben.

Weiters gilt mein Dank meinen beiden Studienkolleginnen, Magdalena Zehetgruber und Birgit Plöchl, mit denen ich nicht nur im Laufe des Studiums viele bereichernde Stunden verbracht habe, sondern die mir auch im Laufe des Arbeitsprozesses immer mit einem offenen Ohr sowie mit vielen praktischen Tipps zur Seite standen.

Da man selbst trotz vieler Korrekturversuche dann doch den einen oder anderen Fehler übersieht, kann man sich glücklich schätzen, wenn es andere Menschen gibt, die sich bereit erklären, ebenfalls einen Blick darauf zu werfen. Ein Dank für das Korrekturlesen ergeht daher an Elfriede Mederitsch und Sigrid Steiner.

Nicht zuletzt darf ich mich bei meiner Familie bedanken, die das ganze Studium hindurch für mich eine große Unterstützung in jeder Hinsicht war.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
I. THEORETISCHER TEIL	5
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1. Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenunterricht	5
2.1.1. Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien	6
2.1.2. Methodengeschichte	10
2.1.2.1. Die fünf Fertigkeiten im Sprachunterricht	15
2.1.2.2. Grammatikvermittlung	19
2.1.2.3. Rolle der Lehrperson	22
2.1.3. Aktivitäten, Aufgaben und Übungen	24
2.1.4. Methodisch-didaktische Prinzipien	29
3. Forschungsstand.....	34
3.1. Fremdsprachenunterricht für Erwachsene	34
3.1.1. Spezifika des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter	35
3.1.2. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis	36
3.2. Der Zeitfaktor beim Sprachenlernen	38
3.2.1. Zeitliche Phänomene im Sprachunterricht	39
3.2.2. Beschleunigte Lernformate beim Sprachenlernen.....	41
II. EMPIRISCHER TEIL	45
4. Untersuchung	45
4.1. Forschungsinteresse	45
4.1.1. Forschungsgegenstand	45
4.1.2. Forschungsfrage	46
4.2. Forschungsdesign	48
4.2.1. Methodenwahl	49
4.2.1.1. Dokumentenanalyse	49
4.2.1.2. Befragung	51
4.2.2. Datenerhebung und Datenkorpus	52
4.2.3. Aufbereitung und Analyse	53
4.2.4. Gütekriterien	53
4.2.5. Forschungsethische Überlegungen	54

5. Analyse	56
5.1. LernerInnenmaterial	56
5.1.1. Folien	58
5.1.2. Mp3-Dateien	65
5.2. LehrerInnenmaterial	67
5.2.1. Handreichung	67
5.2.2. Methoden ABC	77
5.3. Literatur	84
5.4. Interviewdaten	89
6. Fazit und Resümee	101
6.1. Lerntheoretischer Hintergrund	101
6.2. Methodische Prinzipien	103
6.3. Umsetzung der fünf Fertigkeiten	106
6.4. Implizites Grammatiklernen	108
6.5. Aktivitäten, Aufgaben, Übungen	111
6.6. Rolle der Lehrperson	113
7. Conclusio	116
Bibliographie	119
A. ANHANG	
A1. Unterrichtsbeobachtung – Leitfragen zur Reflexion	131
A2. Fragenkatalog (Analyse von Materialien und Interviews)	133
A3. Leitfaden (ExpertInneninterviews)	135
A4. Analyseraster (Lektionsanalyse . . . <i>sprint</i> A1)	137
A5. Abstract	154
A6. English Abstract	155

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: (Halb-)Authentischer Lesetext (Lektion 1, Folie 22)	60
Abbildung 2: Eigene Portraits (Lektion 6, Folie 28)	61
Abbildung 3: Hörverstehen – Zitate (Lektion 10, Folie 25)	61
Abbildung 4: Dekodierfolie (Lektion 1, Folie 14)	62
Abbildung 5: Verbparadigmen (Lektion 2, Folie 22)	63
Abbildung 6: Lückentext zu Video (Lektion 14, Folie 15)	63
Abbildung 7: Richtungen im Theater (Lektion 7, Folie 12)	69
Abbildung 8: Hotelreservierung – E-Mail (Lektion 12, Folie 2)	70
Abbildung 9: Sprechen über Vorlieben (Lektion 4, Folie 12)	71
Abbildung 10: „Leseverstehensübung“	72
Abbildung 11: Einübung „ein“/ „kein“ (Lektion 5, Folie 24)	74
Abbildung 12: Textrekonstruktion (Lektion 6, Folie 24)	75

1. Einleitung

Der Sprachlernmarkt entwickelt sich ständig weiter, um den Ansprüchen und Bedürfnissen der potentiellen SprachenlernerInnen gerecht zu werden. Gerade in der heutigen Zeit ist es für viele Menschen notwendig, eine neue Sprache in möglichst kurzer Zeit zu lernen. Die Beweggründe dafür können unterschiedlich sein – sei es, dass man die jeweilige Zielsprache im Berufsleben braucht, dass man sie für private Zwecke einsetzen möchte oder dass man tatsächlich den Umzug in ein anderes Land plant. Was all diesen Motiven gemein ist, ist dass LernerInnen oft unter einem gewissen Zeitdruck stehen und gleichzeitig sehr motiviert sind, die Sprache in möglichst kurzer Zeit beherrschen zu wollen. SprachkursanbieterInnen versuchen mithilfe verschiedenster „Techniken“ und Methoden, den LernerInnen und ihrem Wunsch nach beschleunigtem Spracherwerb entgegenzukommen. Interessant ist, wie ein Sprachkurs funktionieren kann, bei dem man die Sprache in sehr kurzer Zeit erlernen kann, welche Aspekte bedingt durch das Tempo ausgespart werden müssen und wo die Grenzen einer solchen Vorgehensweise liegen. Ausgehend von diesem Interesse wurde ein spezielles Kursformat für die Untersuchung ausgewählt, nämlich die *...sprint* Kurse des Österreich Institut, welche für DeutschlernerInnen, die in kurzer Zeit das Niveau A1 beziehungsweise A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen [GERS] erreichen möchten, an mehreren Standorten in verschiedenen Nachbarländern Österreichs angeboten werden. Die Untersuchung ist somit im Kontext Deutsch als Fremdsprache angesiedelt, da die KursteilnehmerInnen Deutsch in einem nicht amtlich deutschsprachigen Land lernen, wobei auch die jeweilige, meist gemeinsame L1 für den Unterricht eine Rolle spielt. Die vom Kursanbieter propagierte „Bestzeit“, in der Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 bzw. A2 erworben werden können, liegt zwischen 9 Tagen und wenigen Wochen, je nachdem wie komprimiert die Kurstermine angesetzt sind und wie viel Motivation zum selbstständigen Lernen außerhalb des Kurses die Lernenden mitbringen. Klar definiert ist, dass sich der Kurs über 15 Einheiten zu je 90 Minuten erstreckt, in denen jeweils eine komplette Lektion durchgenommen wird. Am Ende des ersten *...sprint* Kurses, der in dieser Arbeit untersucht wird, haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die Prüfung auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens [GERS] abzulegen.

Die Studie ist in der qualitativen Forschungstradition zu verorten, da sie einerseits nur ein einzelnes Kursformat in den Blick nimmt und andererseits so angelegt ist, dass die Informationen aus dem Kursmaterial selbst sowie aus Interviews mit einer kleinen Anzahl an ExpertInnen aus diesem Bereich gewonnen werden.

Die Forschungsfragen, die für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurden, lauten:

Wie lässt sich das besondere Lernformat der ...*sprint*- Kurse anhand der Kursmaterialien und -informationen beziehungsweise aus der Sicht von Lehrenden beschreiben im Hinblick auf

- ... den lerntheoretischen Hintergrund?
- ... die methodischen Prinzipien?
- ... die Umsetzung der fünf Fertigkeiten?
- ... das implizite Grammatiklernen?
- ... die Aktivitäten, Aufgaben und Übungsformen?
- ... die Rolle, die die Lehrperson einnimmt?

Der theoretische Teil der Arbeit gliedert sich in mehrere Abschnitte.

Kapitel 2 beleuchtet die theoretischen Hintergründe des Fremdsprachenlernens und nimmt dazu einige Faktoren in den Blick, die für den Sprachunterricht wesentliche Bedeutung haben. So werden einige Spracherwerbs- bzw. Sprachlerntheorien vorgestellt, bevor ein kurzer Abriss über die Methodengeschichte erfolgt, im Rahmen dieser jeweils der Umgang mit den 5 Fertigkeiten, mit der Grammatikvermittlung sowie die Rolle der Lehrperson kommentiert werden. In einem weiteren Schritt werden Aktivitäten von Aufgaben und Übungen abgegrenzt, bevor schließlich gesondert die methodisch-didaktischen Prinzipien, die zeitgemäßem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen können beziehungsweise sollen, behandelt werden.

Kapitel 3 ist anschließend einem Überblick über den derzeitigen Forschungsstand betreffend zweier Phänomene, die im Kontext der Untersuchung wesentlich sind, gewidmet. Zuerst geht es um Spezifika des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene. Der ...*sprint* Kurs ist explizit für jugendliche und erwachsene LernerInnen konzipiert. Aus diesem Grund soll hier kommentiert werden, inwieweit sich das Sprachenlernen bei Erwachsenen vom Sprachlernprozess, den Kinder durchlaufen, unterscheidet und welche Schlussfolgerungen daraus für den Unterricht abzuleiten sind. Danach wird der Zeitfaktor beim Sprachenlernen in den Vordergrund gerückt. Zeit ist in vielerlei Hinsicht eine Determinante für Sprachunterricht. Dennoch gibt es relativ wenig theoretisches Material, das diesen Faktor explizit in den Blick nimmt. In diesem Abschnitt werden einige zeitliche Phänomene, die für den Unterricht maßgeblich sind, wie etwa das Lerntempo im Allgemeinen, das Ausmaß tatsächlicher Lernzeit oder rhythmisierende Elemente, die den Unterricht strukturieren können, dargestellt, bevor zum Faktor Lernbeschleunigung übergegangen wird. Da die ...*sprint* Kurse zwar in ihrer Konzeption und ihrem Aufbau ein einzigartiges Produkt sind, jedoch nicht als einziges beschleunigtes Lernformat am Markt vorhanden sind, wurden einige andere Formate ausgewählt, die zumindest im Hinblick auf das beschleunigte Lerntempo mit

. ...*sprint* vergleichbar sind. Diese werden an dieser Stelle kurz vorgestellt.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit dem konkreten Forschungsdesign. Das Forschungsinteresse, der Forschungsgegenstand sowie die Erarbeitung der Forschungsfragen werden noch einmal detailliert beschrieben. Danach wird die Vorgehensweise bei der Auswahl der Methodenwerkzeuge, des Datenmaterials und dessen Aufbereitung sowie der ProbandInnen begründet. Schließlich wird auch auf Gütekriterien und forschungsethische Überlegungen verwiesen.

Dankenswerterweise erhielt ich, wie schon im Rahmen der Danksagung erwähnt, Unterstützung für diese Arbeit durch das Österreich Institut. Nicht nur, dass sich ExpertInnen bereit erklärt haben, mir im Rahmen von Interviews Auskünfte über die Spezifika des

. ...*sprint* Kurses zu geben, wurde für die Analyse auch das gesamte Material, das Lehrpersonen sowie TeilnehmerInnen eines*sprint* Kurses erhalten, zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der Analyse sollen die einzelnen Dokumente gesondert untersucht werden. Die gemeinsame Basis hierfür bietet ein Fragenraster, das aufbauend auf dem grundlegenden Forschungsinteresse und mithilfe einiger Quellen, die als Orientierung genutzt wurden, entwickelt wurde.

In den einzelnen Unterkapiteln von Kapitel 5 wird jeweils versucht, Antworten auf die einzelnen Fragen aus den Dokumenten abzuleiten, sofern der Charakter des Materials die Möglichkeit dafür bietet. Auch der andere Teil des Datenkorpus, nämlich das verschriftlichte Interviewmaterial wird anhand der Fragen aus dem entwickelten Fragenkatalog analysiert.

Kapitel 6 stellt eine Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse mit Bezug auf die übergreifenden Forschungsfragen und ihre Teilaspekte dar.

Das abschließende Kapitel 7 beinhaltet neben der Conclusio und einem Versuch, einzelne für die Lernbeschleunigung ausschlaggebende Elemente zu identifizieren, auch einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsarbeiten, die sich im gleichen Kontext ansiedeln ließen.

Ziel der Arbeit ist es einerseits herauszufinden, welche Faktoren maßgeblich sind, um das Sprachenlernen in höherem Tempo zum Erfolg führen zu können, sowie andererseits die Funktionsweise dieses speziellen Sprachkursformats zu erforschen und die Erkenntnisse in den aktuellen Diskurs der Fremdsprachenlehr- und –lernforschung einzubetten. Dabei muss betont werden, dass es um eine deskriptive Beschreibung geht, jedoch nicht darum, das Produkt in irgendeiner Art und Weise positiv oder negativ zu bewerten. LernerInnen, die beschließen, mithilfe von*sprint* zu lernen, können die Bewertung selbstständig anhand des Lernerfolgs und der subjektiven Zufriedenheit vornehmen. In meiner Position steht es mir nur zu, die einzelnen Elemente, die das Sprachenlernen im Rahmen von*sprint* ausmachen,

herauszufiltern und im Kontext historischer oder aktueller Positionen der Sprachlerntheorie und –methodik zu präsentieren.

I. THEORETISCHER TEIL

Der folgende theoretische Teil der Arbeit soll das Phänomen Fremdsprachenunterricht mit all seinen verschiedenen Facetten, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, beleuchten. Dabei ist der erste Teil dem theoretischen Hintergrund in Bezug auf das Erlernen von Sprachen beziehungsweise der Vermittlung von Fremdsprachen in Unterrichtssettings gewidmet.

Im zweiten Teil des Theoriekapitels wird auf bereits bestehende Forschungsarbeiten Bezug genommen. In einem ersten Schritt werden einige Spezifika von Fremdsprachenunterricht, der auf die Zielgruppe Erwachsene ausgerichtet ist, sowie Empfehlungen für eine solche Form von Unterricht herausgegriffen. Danach folgt die Beschäftigung mit dem Faktor „Zeit“, der für die analysierten Kurse sehr wichtig ist.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung eines Kursformates, das sich an LernerInnen richtet, die Deutsch als Fremdsprache erlernen und in kurzer Zeit einen großen Lernfortschritt erzielen möchten. Bei der Analyse soll es vor allem um die „Funktionsweise“ des Kursformates gehen, zu der verschiedene Faktoren, wie etwa die zugrunde liegende Sprachlerntheorie, die angewandten Methoden beziehungsweise Prinzipien, der Umgang mit den fünf Fertigkeiten und mit Grammatik sowie die Rolle der Lehrperson beitragen.

Die einzelnen Abschnitte sind demnach jeweils theoretischen Überlegungen zu einem der genannten Faktoren gewidmet.

2.1. Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenunterricht

Wie bereits erwähnt handelt es sich beim Sprachenlernen in Unterrichtssettings um ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren, was nach Edmondson und House (2011, 25) als „Faktorenkomplexion“ bezeichnet werden kann. Demzufolge setzt sich das Unterrichtsgefüge aus personenbezogenen, soziopolitischen und wissenschaftlichen Faktoren sowie Lehr- und Lernumgebungsfaktoren zusammen und wird zusätzlich von curricularen Vorgaben determiniert. Von dieser Vielzahl an Faktoren wurden jene herausgearbeitet, die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind.

Nach einem kurzen Überblick über verschiedene Spracherwerbstheorien, die Unterrichtskonzepten zugrunde liegen können, folgt ein Exkurs in die Methodengeschichte, um die Vielfalt der bereits bestehenden und erprobten Sprachlehrmethoden vorzustellen. Da

das analysierte Kursformat keiner der „klassischen“ Fremdsprachenlehrmethoden folgt und in den Referenzquellen auch auf einige alternative Ansätze zum Thema Fremdsprachenlernen verwiesen wird, sollen hier auch einige solcher Konzepte herausgegriffen werden. Danach wird kurz auf die fünf Fertigkeiten, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen [GERS] definiert sind, und deren Stellenwert und Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht eingegangen, bevor ein weiterer wesentlicher Faktor von gesteuertem Sprachenlernen, nämlich die Grammatikvermittlung, thematisiert wird. Anschließend soll der Lehrperson, ihrer Rolle und ihren Handlungsmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen Aufmerksamkeit gewidmet werden. Diese drei Faktoren werden ebenfalls in die jeweiligen Hintergründe der Methodengeschichte eingebettet.

Ein weiterer Abschnitt widmet sich der Unterscheidung von Aufgaben und Übungen, sowie deren optimaler Konstellation im Unterricht. Schließlich werden jene Prinzipien angesprochen, an denen sich Lehrpersonen der heutigen „Post-Methoden-Ära“, in der empfohlen wird, ganze Methodensets zugunsten situativ variabel einsetzbarer Prinzipien aufzugeben, bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung orientieren können.

2.1.1. Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien

Die Grundlage jedes Sprachunterrichts besteht in der Vorstellung darüber, welcher Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition besteht, und in der Folge, wie Sprachen von Individuen erworben beziehungsweise erlernt werden können. Im Gegenzug gilt wiederum die Schlussfolgerung, dass die Vorstellungen darüber, wie erfolgreicher Sprachunterricht demnach aussehen kann und sollte, breit gefächert sein können.

Vorausgeschickt sollen an dieser Stelle zwei Dinge werden. Einerseits sei gesagt, dass die im Folgenden vorgestellten Ansätze nebeneinander stehen und keinem davon eine „Vorrangstellung“ zugesprochen werden kann, denn: „Die Frage nach einer empirisch abgesicherten Theorie der Fremdsprachenaneignung harrt bis zum heutigen Tag einer befriedigenden Antwort.“ (Königs 2003, 435)

Andererseits ist es wichtig, die beiden Begriffe „erwerben“ und „lernen“ zuerst voneinander abzugrenzen. So gehen Edmondson und House (2011, 20) wie auch viele andere WissenschaftlerInnen im Rahmen der Sprachlehrforschung davon aus, dass der Vorgang des Erwerbens eine ungesteuerte und implizite Tätigkeit bezeichnet und unbewusst abläuft. Lernen ist dagegen durch eine bewusste Involvierung der betreffenden Person gekennzeichnet. Der Lernprozess verläuft meist gesteuert und Wissen wird explizit vermittelt, aufgenommen und verarbeitet (vgl. Harden 2006, 187).

Als erste wichtige Lerntheorie, die im Rahmen der Spracherwerbsforschung eine Rolle spielt, kann der Behaviorismus gelten. Jegliches menschliches Verhalten wird hier als Resultat externer Bedingungen erklärt (vgl. Harden 2006, 183). Verhaltensmuster werden dann erworben, wenn auf einen bestimmten Reiz, also einen Aspekt der Umgebung, mehrere Male eine bestimmte Reaktion, also ein Aspekt des Verhaltens, folgt (vgl. Edmondson & House 2011, 91ff). Je öfter diese Reiz-Reaktions-Verbindung erfolgt, desto wahrscheinlicher ist es, dass Lernen stattfindet, dass also der Reiz die gewünschte Reaktion auslöst (vgl. Quetz, Bolton & Lauerbach 1981, 26). Fremdsprachenlernen wäre demnach das Ergebnis von Manipulationen im Fremdsprachenunterricht, wobei auch das Lehrer-Feedback als konditionierendes Element eine Rolle spielt (vgl. Edmondson & House 2011, 91ff). Das Ziel ist, durch Nachahmung und Übung, sprachliche Strukturen, deren Regeln nicht analysiert werden müssen, zu automatisieren (vgl. Quetz, Bolton & Lauerbach 1981, 27).

Der Behaviorismus geriet später in den Fokus von Kritik, da er keine adäquate Sprachlerntheorie bieten kann. Dennoch können nach Edmondson und House (2011, 94) einzelne behavioristische Lernprinzipien, wie etwa das Prinzip der Verstärkung durch entsprechende Rückmeldung oder das „Gewohnheitsprinzip“, das auf den Einsatz von Wiederholungen abzielt, im Sprachunterricht eine Rolle spielen.

Auf gänzlich anderen Annahmen beruht der Nativismus, als dessen bekanntester Vertreter Noam Chomsky (2006) genannt werden muss. In dieser Theorie geht man davon aus, dass grammatische Prinzipien, die allen Sprachen gemeinsam sind (die sogenannte „Universalgrammatik“), sowie die Sprachfähigkeit (auch bezeichnet als „language acquisition device“) dem Menschen angeboren sind und durch Input gefördert werden können (vgl. Schulz 2006, 12). Der Erwerb von einzelnen Sprachen wird demnach von diesen universalen Mechanismen gesteuert und wird als Vorgang des Hypothesenaufstellens und –testens dargestellt (vgl. Ortner 1998, 158). Mithilfe dieser Theorie ist erklärbar, dass Kinder Strukturen produzieren können, ohne diese vorher jemals gehört zu haben (vgl. Chomsky 2006, 100). Die Frage, die sich stellt, ist, inwieweit angeborene Dispositionen und die von VertreterInnen des Nativismus postulierte Prinzipien auch für das Fremdsprachenlernen gelten (vgl. Schulz 2006, 13). Ortner (1998, 158) schreibt, dass gelenkte Erwerbskonstellationen oder Unterrichtskonstellationen aus dieser theoretischen Perspektive nur dann sinnvoll sind, wenn sie die Bedingungen der Erwerbssituation in der Erstsprache nachzustellen versuchen. Ein Ansatz, der in diese Richtung geht und zumindest Ideen dieser

Theorie aufgreift, ist das Fremdsprachenwachstum nach Buttaroni und Knapp (vgl. Kapitel 2.1.2.).

Eine weitere Auffassung zur Frage des Spracherwerbs entstammt der Theorie der kognitiven Funktionen nach Piaget, wo davon ausgegangen wird, dass der Spracherwerb durch die allgemeine kognitive Entwicklung determiniert ist und ähnlichen Prozessen unterworfen ist wie das Erlernen anderer kognitiver Kompetenzen (vgl. Piatelli-Palmarini 1980, 167). Innerhalb dieses theoretischen Rahmens gibt es verschiedene Ansätze wie einerseits die Informationsverarbeitungstheorie, nach der Strukturen bewusst erkannt und in das eigene mentale System aufgenommen werden müssen, oder konnektionistische Modelle, welche davon ausgehen, dass sprachlich reguläre Muster, die im Input gehäuft auftreten, im Gehirn der lernenden Person aktiviert werden (vgl. Schulz 2006, 15).

Auch der sogenannte Konstruktivismus geht auf Piagets entwicklungspsychologische Annahmen zurück. VertreterInnen dieser Richtung gehen davon aus, dass der Spracherwerbsprozess keinem didaktischen Einfluss unterliegt (vgl. Edmonson & House 2011, 100). Dies bedingt eine extreme Autonomie der Lernenden, da diese gefordert sind, selbstständig jene Prozesse der Konstruktion von Wissen auszuführen, die in anderen Strömungen und Methoden von den Lehrpersonen übernommen werden (vgl. Wolff 2002, 8). Auch auf Ansätze zur Grammatikvermittlung wirken sich Annahmen der konstruktivistischen Theorie aus (vgl. Kapitel 2.1.2.2.). So nimmt die „Processability Theory“, welche von Manfred Pienemann (1998) entworfen wurde, natürliche Erwerbssequenzen an, die den Erwerb einer Sprache determinieren (vgl. Barkowski 2006, 27f). Bezogen auf den Sprachunterricht wirft vor allem die letztgenannte Hypothese die Frage auf, wie das Postulat von im Vorhinein festgelegten, nicht oder nur bedingt steuerbaren Phasen mit der Forderung nach authentischem Input im Fremdsprachenunterricht zu vereinbaren ist (vgl. Schulz 2006, 15).

Die lerntheoretische Ausrichtung des Interaktionismus geht von einem ursächlichen Zusammenhang zwischen Interaktion und sprachlichem Lernfortschritt aus, was zur Folge hat, dass Interaktionssituationen im Unterricht für die LernerInnen von Bedeutung sein sollten (vgl. Ortner 1998, 162f). Bedeutungen werden immer durch den Prozess der Interaktion ausgehandelt, da GesprächspartnerInnen im Allgemeinen um gelingende Kommunikation und Verstehen bemüht sind (vgl. Long 1983). Interaktion wird hier allerdings nicht nur als wechselseitige Beteiligung an einer Gesprächssituation, sondern vielmehr als Zusammenspiel

zwischen einem Einflussfaktor der Situation, den sprachlichen Fähigkeiten und dem Sprachsystem des Individuums gesehen (vgl. Schulz 2006, 15).

In der soziokulturell verankerten Sprachlerntheorie, die sich an Vygotski (1962) und soziolinguistischen Forschungsarbeiten orientiert, herrscht die Annahme, dass sich psychische Prozesse durch Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln und somit jedes Lernen innerhalb von sozialen Kontexten stattfindet. Durch eine solche Auseinandersetzung kann beim Spracherwerb gemeinsam mit dem Erlernen sprachlicher Strukturen auch eine neue Perspektive auf die Umwelt miterworben werden (vgl. Harden 2006, 201). Die wesentlichen Prinzipien, auf denen das Sprachenlernen beruht, sind in dieser Theorie „Mediation“, die Aushandlung kultureller Faktoren zwischen dem Individuum und der Umwelt, und „Internalisierung“, die von Edmondson und House (2011, 101) charakterisiert wird als:

„Prozeß [sic!](...), durch den Mitglieder einer sog. ‚Community of Practise‘ mittels ihrer interaktiven Tätigkeiten die in dieser Gemeinschaft gültigen symbolischen Artefakte in mental-kognitive Artefakte verwandeln und sich so zu eigen machen.“ (Edmondson & House 2011, 101)

Da man in dieser Theorie davon ausgeht, dass für die meisten Sprachhandlungen ein bewusstes Erlernen von Regeln notwendig ist, müssen diese Sprachregeln im Unterricht auch explizit vermittelt werden. Prinzipien, die aus diesen und ähnlichen kognitiven Ansätzen für den Sprachunterricht übernommen werden können, betreffen die Aktivierung von vorhandenen Erfahrungen sowie den Umgang mit Fehlern und deren Bewertung als „nützliches“ Phänomen (vgl. Edmondson & House 2011, 98f). Schulz (2006, 17f) stellt infrage, inwieweit die Theorie sonstige Anhaltspunkte für das Zweitsprachenlernen liefert, bezeichnet aber das Unterrichtsprinzip des „Scaffolding“ als Produkt eines soziokulturellen Ansatzes. Bei dieser Vorgehensweise wird für LernerInnen quasi ein sprachliches Hilfsgerüst auf- und dann im Laufe des Lernprozesses nach und nach abgebaut. Ebenfalls von Bedeutung sind die im Rahmen dieses Ansatzes durchgeführten Forschungen zum Thema des „foreigner talk“, also jener vereinfachten Sprachform, die ErstsprachlerInnen oft in der Kommunikation mit SprachenlernerInnen verwenden (vgl. Harden 2006, 196).

Jede dieser Theorien bietet Angriffspunkte für KritikerInnen und somit muss man an dieser Stelle auf das am Anfang des Abschnitts bereits angeführte Zitat von Königs (2003) zurückkommen. Wode (1993) ergänzt hier dass jede Erklärung des Sprachenlernens, die zu eindimensional und monokausal ist, nicht als angemessen betrachtet werden kann. Vielmehr treffen wahrscheinlich Elemente aus verschiedenen Theorien auf den Lernprozess zu.

Im nun folgenden Abschnitt stehen Lehr- und Unterrichtsmethoden, die jeweils auf verschiedenen Annahmen der hier präsentierten Ansätze beruhen, im Fokus.

2.1.2. Methodengeschichte

Die Auswahl einer Sprachlehrmethode ist die Basis des Fremdsprachenunterrichts und beeinflusst viele Facetten des Sprachenlernens nachhaltig. Lehrpersonen etwa erhalten durch methodische Vorgaben Antworten darauf, wie sie den Unterricht gestalten können (vgl. Edmondson & House 2011, 116). Außerdem nehmen Richards und Rodgers (1986) an, dass Methoden, also in sich stimmige Zusammenstellungen von Lehrprinzipien, ihre Grundlage immer in Annahmen darüber haben, wie das Erwerben beziehungsweise Erlernen einer Sprache vor sich geht. Neuner (1995, 180) definiert den Begriff der Unterrichtsmethode wie folgt:

„Unter diesem Begriff werden diejenigen Ansätze, Verfahren und wiederholbaren Handlungsmuster zusammengefasst, die geeignet sind, das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten, das sich auf den auswählend gliedernden und stufenden Umgang mit verschiedenen Arten von Lehrgegenständen in der sprachlichen Interaktion mit Schülern bezieht und das Ziel verfolgt, bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln.“ (Neuner 1995, 180)

Mit anderen Worten hat eine Methode Auswirkung auf alle Aspekte, die in Zusammenhang mit Sprachunterricht stehen, wie etwa auf den Lernrhythmus, die Vermittlungstechniken, den Stellenwert der Fertigkeiten sowie auch die Art und Weise der Progression (vgl. Buße 1992, 383).

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über verschiedene Methoden des Fremdsprachenlehrens und –lernens, die im Laufe der Geschichte zum Einsatz kamen, gegeben. Eine solche historische Perspektive, die nicht nur aktuell vertretene Positionen beleuchtet, sondern auch solche herausgreift, die früher größeren Stellenwert in Unterrichtssettings hatten, wurde deshalb gewählt, da sie Edmondson und House (2011, 50) zufolge davon abhalten kann, neue Ansätze rund um das Sprachenlernen immer für das Beste zu halten, da das Neue nicht immer ganz so innovativ ist wie es auf den ersten Blick scheint. Die hier aufgelisteten methodischen Ansätze erheben nicht den Anspruch einer umfassenden Aufzählung. Sie sollen lediglich einen Einblick in das breite Spektrum der Ansätze geben, die im Laufe der Geschichte und auf Basis der unterschiedlichen spracherwerbstheoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 2.1.1.) entwickelt wurden.

Am Beginn der Entwicklung der Methodengeschichte stand die Grammatik-Übersetzungsmethode, die auf Sprachwissen beruht, welches durch Übersetzung erreicht werden sollte: „In der Grammatik-Übersetzungsmethode soll die Beherrschung der Sprache

über Kenntnis der Wörter und der grammatischen Regeln erreicht werden.“ (Faistauer 2010, 963)

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts bestand zu dieser Zeit also darin, lexikalische Elemente zu erwerben und sich explizites Wissen über morphologische und syntaktische Regeln anzueignen (vgl. Apelt 1991, 45). Lernende sollten literarische Texte lesen und übersetzen. Die aus diesen Texten gewonnenen und analysierten strukturellen Regeln sollten im Anschluss beim Verfassen kurzer Aufsätze reproduziert werden (vgl. Faistauer 2010, 963). Im Hintergrund dieser Sprachlehrmethode stand die Auffassung über die Superiorität der lateinischen Sprache und Grammatik, deren Verständnis als Basis jedes logischen Denkens galt (vgl. Multhaup 1995, 15).

Die Direkte Methode wurde von Wilhelm Viëtor (1893) als Reaktion auf Schwächen der bis dahin traditionellen Methode entwickelt und stellt die „lebendige“, tatsächlich gesprochene Sprache in den Fokus. Durch die Abkehr von den Techniken der Grammatik-Übersetzungsmethode spielt die Grammatik hier eine sehr untergeordnete Rolle, sie wird nur funktional in den Spracherwerb miteinbezogen (vgl. Bufe 1992, 384). Dagegen liegt der Schwerpunkt auf der Phonetik, den fremdsprachlichen Fertigkeiten und Frage-Antwort-Sequenzen in der Zielsprache. Erst zu einem späteren Zeitpunkt werden LernerInnen mit Schriftzeichen konfrontiert. (vgl. Edmondson & House 2011, 48)

Die Methode betont, dass Sprachunterricht, der „natürlichen Veranlagung“ des Menschen folgen muss, um geistige Entwicklung im Rahmen des Sprachenlernens zu ermöglichen (vgl. Griebisch 1916, 301). Der Unterricht sollte sich demnach an jenem Ablauf orientieren, der bei Kindern zu beobachten ist, die ihre Erstsprache erwerben (vgl. Henrici 2001, 844).

Die Audiolinguale Methode ist zur Zeit des Zweiten Weltkrieges als Reaktion auf die objektive Notwendigkeit der Verständigung in Kriegssituationen in Amerika aufgekommen. Aufbauend auf der linguistischen Theorie des Strukturalismus und in Verbindung mit behavioristischen Lernprinzipien wird hier durch Analogiebildung, Imitation und Automatisierung gelernt, wobei die Übungen so weit wie möglich natürliche Situationen darstellen sollten. Bei den Kursen, die mithilfe dieser Methode abgehalten wurden, handelte es sich oft um Intensivkurse mit dem Ziel, den Transfer der erlernten Strukturen abzusichern. Hierfür sollte von den Lernenden in selbstständiger Arbeit zusätzlich Zeit in das Hören von Sprachschallplatten und das Erledigen von Nachsprechübungen investiert werden. (vgl. Bufe 1992, 388)

Über die Eigenschaften des Kommunikativen Ansatzes für den Sprachunterricht schreibt Ortner (1998, 23):

„Das Sprachkonzept des kommunikativen L2 Unterrichts stellt auf authentische Sprachhandlungen ab und begreift Äußerungen als kommunikative Einheit; sein Lernkonzept verlangt die Anwendung in unterrichtlich vorwegnehmbaren „realen“ Kommunikationssituationen; seinem Kontextkonzept, der Übereinstimmung der Ziele von L2 Unterricht mit allgemeingesellschaftlich für richtig erkannten, wird große Aufmerksamkeit gewidmet.“ (Ortner 1998, 23)

Faistauer (2010, 964) ergänzt, dass in diesem Ansatz der mündlichen Kommunikation eine Vorrangstellung zukommt, was dazu führt, dass die schriftlichen Fertigkeiten dem Primat der gesprochenen Alltagssprache untergeordnet werden.

Im Interkulturellen Ansatz besteht die „vorrangige Hauptaufgabe von Fremdsprachenunterricht und damit auch des Deutschunterrichts [...] darin, die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren.“ (Krumm 1994, 23) Besonders LernerInnen, die die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Land erlernen, sind vom Thema Mehrsprachigkeit unmittelbar betroffen, da sie bereits mit sprachlichen Vorkenntnissen an das Erlernen der neuen Sprache herangehen. Auch in ihrem täglichen Leben spielen verschiedene Sprachen und kulturelle Aspekte in unterschiedlichen Lebensbereichen eine Rolle. Gerade jener starke Fokus auf das Konzept „Kultur“ und die Betonung kultureller Unterschiede bot Anlass zu kritischen Auseinandersetzungen mit diesem methodischen Ansatz (vgl. Altmayer 2006, 46).

Unter Alternativen Methoden oder Ansätzen werden im Allgemeinen Lehr- und Lernkonzepte verstanden, die sich in einigen Kriterien von den konventionellen Methoden unterscheiden und großteils außerhalb des fachwissenschaftlichen Zusammenhangs entwickelt wurden (vgl. Ortner 1998, 24). So intendieren sie in der Regel einen ganzheitlichen Ansatz, der die Lernenden als Gesamtpersönlichkeit in den Blick nimmt und ihnen gleichzeitig mehr Zeit zur Verfügung stellt, das im Unterricht Erlernte für sich selbst zu verarbeiten (vgl. Pürschel 1992, 397).

Trotz dieses gemeinsamen Fokus „funktionieren“ die einzelnen Methoden sehr unterschiedlich. Einige von ihnen sollen hier kurz präsentiert werden. Beim Community Language Learning sollen die inhaltlichen Inputs von den Lernenden selbst kommen, indem die von den LernerInnen in der L1 formulierten Frage-Antwort-Sequenzen übersetzt und als Unterrichtsmaterial verwendet werden (vgl. Pürschel 1992, 398).

Aus der Gruppe der Verstehens-Ansätze, die sich erst auf die rezeptive Ebene konzentrieren, entstammt der Ansatz von Total Physical Response, wo Lernende den anfänglichen Teil des Sprachunterrichts damit verbringen, in der Zielsprache formulierte Befehle auszuführen (vgl. Ortner 1998, 64). Besonders viel Zeit für Verarbeitung wird den LernerInnen im Rahmen der Methode Silent Way geboten. Sie sollen sich mit dem präsentierten Material (mithilfe von kleinen Hilfsmitteln) selbst auseinandersetzen, was jedoch die Gefahr von Fehlschlüssen mit sich bringt (vgl. Pürschel 1992, 400). Ebenfalls den Verstehensansätzen zuzuordnen ist nach Ortner (1998) eine Methode, die von ihren EntwicklerInnen als „Anti-Methode“ bezeichnet wird, nämlich das Fremdsprachenwachstum nach Buttaroni und Knapp (vgl. Buttaroni 1997). Dieses beruht auf den lerntheoretischen Annahmen des Nativismus (vgl. Kapitel 2.1.1.). Der Fokus liegt hier auf der Arbeit mit natürlich komplexen Hör- und Lesetexten, denen die LernerInnen möglichst direkt begegnen sollen (vgl. Ortner 1998, 115)¹.

Bei dem von Lozanov entwickelten Ansatz der Suggestopädie geht es vor allem darum, psychische Barrieren abzubauen und mithilfe von Musik und Entspannungstechniken die volle Gehirnkapazität ausnützen zu können (vgl. Pürschel 1992, 401). Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen der Text und die Lehrperson, während man aus kritischer Perspektive sagen könnte, dass die LernerInnen infantilisiert werden (vgl. Ortner 1998, 38f). In jedem Fall spielen aber Rituale und Routinen in dieser Methode eine große Rolle (vgl. Kapitel 3.2.1.).

Schließlich bezeichnet Ortner (1998, 124) als kommunikativen Ansatz etwa den von Stephen Krashen (1982) entwickelten Natural Approach, bei dem Lernende von Anfang an in den Kommunikationsprozess eingebunden werden, indem sie erst mithilfe von Gestik und dann mit kurzen Aussagen in der Zielsprache antworten sollen. In einem späteren Schritt werden Modelldialoge paarweise nachgesprochen. Die Methode beruht nach Ortner (1998, 125f) auf der von Krashen formulierten Input-Hypothese (vgl. Kapitel 2.1.2.2.).

Abseits von den zuvor beschriebenen etablierten „großen“ Methoden und den eben skizzierten Methoden, denen von einigen AutorInnen das Attribut „alternativ“ zugeordnet wird, existieren auch noch kleinere Ansätze, die teilweise mit dem Fokus auf bestimmte Zielgruppen entwickelt wurden und an dieser Stelle ebenfalls noch Erwähnung finden sollen. Bufer (1992, 385) nennt hier etwa die Toussaint-Langenscheidt-Methode oder die Berlitz-Methode. Letztere kann man als adressatenspezifische Methode bezeichnen, da der vermittelte Wortschatz explizit so gewählt wurde, dass er Nutzen für Alltagssituationen

¹ Zu beachten ist hier, dass die Klassifizierung als „Alternative Methode“ zu hinterfragen ist, da viele der methodischen Vorschläge, wie etwa die Arbeit mit authentischem Material, auch maßgeblich für zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht sind.

besitzt, um sich etwa auf Reisen gut verständigen zu können. Aus Unzufriedenheit mit dem „konventionellen“ Sprachunterricht ist auch die Gouin'sche Methode entstanden, eine durchstrukturierte Serien- und Reihenmethode, bei der auch motorische Handlungen eine Rolle spielen und die den Spracherwerbsprozess im Kindesalter nachstellen will (vgl. Bufer 1992, 386). Gemeinsam ist den beiden letztgenannten Methoden, dass sie das Ziel haben, das Sprachenlernen zu beschleunigen (vgl. Kapitel 3.2.1. zum Zeitfaktor beim Sprachenlernen).

Ein weiterer alternativer Ansatz wurde von Birkenbihl (1996) entwickelt. Der erste von vier Schritten, in die das Sprachenlernen hier eingeteilt wird, besteht in einer Wort-für-Wort-Übersetzung von der Zielsprache in die Ausgangssprache, im sogenannten Dekodieren (vgl. z.B. Kapitel 5.1.1. zum Dekodieren im *„sprint“*). Danach wird der Text gehört, eingeprägt und erst in einem letzten Schritt, nachdem die gesamte Bedeutung verstanden und der Klang der Sprache erfasst wurde, selbst gesprochen (vgl. Birkenbihl 1996, 49). Die Vorteile bestehen nach Birkenbihl (1996, 150f) in der gezielten Beschäftigung mit jeweils einem Aspekt des Lernens sowie in der „gehirn-gerechten“ Vorgehensweise beim Lernen.

Die Vielzahl der beschriebenen Methoden wirft die Frage auf, wie nun tatsächlich am besten gelernt werden kann. Dass es auf diese Frage keine eindeutige und verallgemeinerbare Antwort gibt, veranschaulicht das folgende Zitat von Butzkamm (1980, 28):

„Warum eine bestimmte Methode empfehlen, wo doch kontrollierte empirische Methodenvergleiche zumeist ergeben haben, daß [sic!] eine so gut wie die andere ist – vorausgesetzt natürlich, es handelt sich um ausgearbeitete, von Fachleuten anerkannte Konzeptionen, und nicht um ein Bündel beliebig zusammengewürfelter Unterweisungstechniken?“ (Butzkamm 1980, 28)

Der postkommunikative Fremdsprachenunterricht hat sich deshalb von durchstrukturierten Methoden abgewandt und die einzelnen Aspekte von Fremdsprachenunterricht, nämlich Lernziele, -verfahren und -inhalte sowie die Rolle der Fertigkeiten neu bestimmt (vgl. Faistauer 2010, 964). Maßgeblich hierfür ist eine Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, die im Sprachunterricht beachtet und eingesetzt werden sollten. Diese Prinzipien werden in Kapitel 2.1.4. vorgestellt.

Neben dem zuvor erwähnten Zusammenhang, der zwischen Sprachlerntheorien und Sprachlehrmethoden besteht, gibt es auch jenen Zusammenhang zwischen der verwendeten Methode und einzelnen Elementen des Sprachunterrichts. Die methodischen Vorgaben haben nämlich Auswirkungen auf die Umsetzung der Fertigkeiten, die Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung sowie auf das Verhalten der Lehrperson. Die folgenden Abschnitte sind diesen Themen gewidmet.

2.1.2.1. Die fünf Fertigkeiten im Sprachunterricht

Fertigkeiten beziehen sich klassischerweise auf die konkreten und geistigen Handlungen des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens (vgl. Faistauer 2010, 961). Diese Tätigkeiten können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten klassifiziert werden. Einerseits spricht man von produktiven (Sprechen, Schreiben) im Unterschied zu rezeptiven (Hören, Lesen) Fertigkeiten, wobei im Fremdsprachenunterricht das „natürliche Primat“ der rezeptiven Fertigkeiten gilt, was bedeutet, dass der sprachliche Input zuerst verstanden und verarbeitet werden muss, bevor LernerInnen selbst zur Produktion übergehen können (vgl. Faistauer 2005). Andererseits kann man die Fertigkeiten, ausgehend vom Medium des Transfers, auch in mündliche vs. schriftliche Kategorien unterteilen. Zu letztgenannter Unterscheidung muss hinzugefügt werden, dass mündliche und schriftliche Fertigkeiten jeweils anderen Konventionen unterliegen, dass vor allem aber auch aus psycholinguistischer Sicht unterschiedliche Prozesse beim Ausführen der jeweiligen Tätigkeit ablaufen. (vgl. Faistauer 2010, 961)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen greift die Fertigkeiten ebenfalls auf, wobei sie hier als „Kommunikative Aktivitäten“ bezeichnet und nach Produktion und Rezeption sowie Mediation und Interaktion unterschieden werden (vgl. Fandrych & Thonhauser 2008, 7). Die Kombination aus Hören und Sehen, bei der doppelsinnige Integrationsprozesse stattfinden müssen, gilt seit Schwerdtfeger (1989) als fünfte Fertigkeit des Fremdsprachenunterrichts und wird als Hör-Seh-Verstehen (teilweise auch als Film-Verstehen) bezeichnet.

Faistauer (2010, 966) schreibt über den besonderen Stellenwert der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht:

„Die Fertigkeiten stellen immer sowohl das Ziel als auch das Mittel des Fremdsprachenunterrichts dar, d.h. sie haben im Fremdsprachenunterricht eine Doppelfunktion: sie sind einerseits Mittel des Sprachenlernens, andererseits Mittel der Verständigung und Weisen des Sprachgebrauchs, der Sprechfähigkeit.“ (Faistauer 2010, 966)

Für den jeweils spezifischen Unterrichtskontext ergibt sich daraus die Forderung, dass sich die Förderung und Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten an den Zielen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren sollten (vgl. Faistauer 2010, 967). Im Laufe der Geschichte haben aber auch die einzelnen Methodenkonzepte Einfluss darauf genommen, welcher Stellenwert den einzelnen Fertigkeiten beim Erlernen einer Sprache zukam.

Beginnend mit der Grammatik-Übersetzungsmethode soll nun der Einsatz und die Betonung der einzelnen Fertigkeiten innerhalb der zuvor vorgestellten Methodenparadigmen

kommentiert werden. In dieser Methode stehen die schriftlichen Fertigkeiten im Vordergrund, wobei beim Lesen nicht die Sinnentnahme geübt wurde, sondern diese Tätigkeit rein als Basis des Übersetzens galt, und das Schreiben ein Instrument zur Kontrolle der gelernten Strukturen war (vgl. Faistauer 2010, 963). Die Direkte Methode stellt dagegen die gesprochene Alltagssprache in den Vordergrund, wobei gehört, nachgesprochen und auch (laut) gelesen wird (vgl. Multhaupt 1995, 18f). Nach Fandrych und Thonhauser (2008, 7) galten die vier Fertigkeiten als wesentliche Elemente der Audiolingualen oder Kommunikativen Methode, wobei bei erstgenannter an erster Stelle das Hören und Verstehen, gefolgt von der aktiven Anwendung der Strukturen im eigenen Sprechen steht. Im Rahmen der Kommunikativen Methode erfolgte eine noch stärkere Hinwendung zur Fertigkeit Sprechen, was zur Folge hatte, dass die schriftlichen Fertigkeiten vernachlässigt wurden (vgl. Faistauer 2010, 964).

Für die konkrete Unterrichtspraxis ist nicht nur wichtig, welche Fertigkeiten in welchem Ausmaß vermittelt werden, sondern vor allem auch, wie die einzelnen Fertigkeiten umgesetzt werden. Aus diesem Grund folgen nun einige Überlegungen zur Schulung des Hör-, Lese- und Hör-Seh-Verstehens sowie der Sprech- und Schreibfähigkeit.

Das Hörverstehen wird von Dirven (1992, 249) als komplexer Textverarbeitungsprozess angesehen, bei dem Lernende gefordert sind, problemlösende und interpretierende Arbeit zu leisten:

„Hörverstehen ist somit ein viel komplexerer Prozeß [sic!] als früher angenommen wurde und umfaßt [sic!] die folgenden Teilprozesse: das Dekodieren der akustisch-phonetischen Eingabe, die Wiedererkennung der Wörter und der Wortgrenzen, die syntaktische Analyse, sowie die Gesamteinstufung des Sprechereignisses, das nicht nur den gesprochenen Text enthält, sondern zudem das gemeinsame Vorwissen des Sprechers und Hörers sowie auch deren Weltwissen.“
(Dirven 1992, 249)

Diese beschriebenen Subkomponenten des Hörverstehens entwickeln sich auch einzeln weiter und können, beziehungsweise sollten daher auch separat trainiert werden (vgl. Glabionat 2008, 64). Dirven (1992, 255) schlägt vor, Übungsmaterialien zu integrieren, in denen einerseits globales Hören, andererseits aber auch selektive Informationsentnahme sowie interpretatives Hören (zum Beispiel durch Formulieren und Testen von Erwartungen) trainiert werden. Dabei ergibt sich der Schwierigkeitsgrad eines Textes jeweils aus einer ganzen Reihe von Faktoren, wie etwa der thematischen Spezifiziertheit, der Informationsdichte, der strukturellen Komplexität, dem Stil etc. (vgl. Glabionat 2008, 55f). Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten stellen nach Stork (2012, 7f) etwa die Arbeit mit Podcasts dar, die nicht nur der Verbesserung der Fertigkeit Hören dienen, sondern vor allem auch den Vorteil haben, dass sie mobiles Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind also für die Erledigung der

Hörverstehensaktivitäten nicht an Ort und Zeit gebunden und können beispielsweise auch den Weg zur Arbeit nutzen, was besonders für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 3.1.2.).

Lutjeharms (1992, 290) unterscheidet innerhalb des Leseverstehens zwischen verschiedenen Leseintentionen, die nicht nur auf das Leseziel, sondern auch auf die Art und Weise des Lesens Auswirkungen haben. Lernende können beim Lesen in der Fremdsprache auf ihr Weltwissen sowie auf Problemlösungsstrategien aus der Erstsprache zurückgreifen, müssen jedoch bei den ersten Versuchen ein ungenaueres Verstehen des Textinhalts akzeptieren, da auf der sprachbedingten Ebene viele Teilfertigkeiten neu gelernt werden müssen (vgl. Lutjeharms 1992, 292f). Dennoch sollten Lehrende sich nicht verleiten lassen, Texte durch zu viele Informationen vor dem Lesen allzu sehr vorzuentlasten, da dies nach Henseler und Surkamp (2010, 88) der Dekodierungsfähigkeit entgegenwirkt. Zur Förderung des Leseverstehens empfiehlt es sich, vor allem im Anfängerstadium, einen Text öfter und mit unterschiedlichen Aufgaben zu bearbeiten, um dem Prinzip der Wiederholung nachzukommen (vgl. Lutjeharms 2010, 981). Ehlers (2010, 225) schreibt in Bezug auf die Aufgabenstellungen:

„Die Aufgabenstellungen sollten so konzipiert sein, dass sie unterschiedliche Typen von Inferenzen, bei denen Prinzipien, Regeln und Konventionen von Handlungen und Verhalten in der jeweiligen Welt berücksichtigt werden müssen, vom Leser fordern.“ (Ehlers 2010, 225)

Das Laute Lesen erachtet Lutjeharms (1992, 293f) auf Seiten der Lehrperson als wichtig, da es die mehrkanalige Aufnahme des sprachlichen Inputs sichert; Lernende sollten dagegen leise lesen dürfen, da man erstsprachige Texte auch nicht laut vorträgt, wenn man sie verstehen möchte.

In Bezug auf die Schulung der Sprechfertigkeit ist es wichtig, dass im ersten Schritt bei den LernerInnen die Bereitschaft zum Sprechen hergestellt wird, indem die Angst vor Fehlern oder inkorrektem Sprechen abgebaut wird (vgl. Hohmann 1992, 53). Um in einem weiteren Schritt zu einer besseren und bewussteren Verarbeitung zu gelangen, erachtet Königs (2007, 84) auch das Reflektieren über das eigene Sprechen als wichtigen Zwischenschritt.

Hohmann (1992, 60) nennt neben textgebundenen oder –ungebundenen Gesprächen und dem Rollenspiel auch das Erzählen als wesentlichen Teil informeller Kommunikation und somit auch als wesentlichen Faktor für die Entwicklung von Sprechfertigkeit:

„Die freie Wiedergabe von Zusammenhängen stellt in der Fremdsprache keine geringe Anforderung dar, weil es hier nicht mehr nur – wie überwiegend bei Lehrbucharbeit und Unterrichtsgespräch – um ein Reagieren auf Lehrer- oder Übungsimpulse in Einzelsatzform geht, sondern um ein inhaltlich strukturiertes und lexikalisch-idiomatisch-grammatisch selbstständiges Formulieren von Zusammenhängen.“ (Hohmann 1992, 60)

Damit spricht er auch die wesentlichen Merkmale an, die bei mündlicher Produktion zum Tragen kommen, nämlich Kontextunabhängigkeit, spontaner Charakter und dynamische Form (vgl. Fritz 2003, 6). Wichtig bei jeder Sprechaktivität ist, dass sie sich an Kontexten und Inhalten orientieren sollte, die für Lernende relevant sind und in denen sie die Sprache auch außerhalb des Kurses anwenden (vgl. Königs 2007, 76). Schließlich sind LernerInnen gefordert, ihr Diskursverhalten an die unterschiedlichsten Situationen anzupassen und mündlich adäquat reagieren zu können (vgl. Fritz 2003, 6).

Schreiben wird gemeinhin als die integrativste Fertigkeit angesehen, da alle anderen Fertigkeiten aktiviert werden müssen, um einen schriftlichen Text produzieren zu können (vgl. Faistauer 2010, 961). Gleichzeitig verlangt eine Schreibaufgabe, speziell wenn es um die Produktion von Texten geht, den Lernenden eine Reihe von Planungsstrategien ab, die nach Becker-Mrotzek (2007, 32f) im Rahmen des Unterrichts trainiert werden können, indem beispielsweise Texte gemeinsam an der Tafel entwickelt werden.

Zur Förderung der Schreibfertigkeit und Entwicklung der Textkompetenz schlägt Strommer (2013, 44f) den Einsatz des kooperativen Schreibens vor, bei dem Lernende einen gemeinsamen Text produzieren, somit also auch gemeinsame Verantwortung übernehmen. Eine solche Vorgehensweise würde in Einklang mit dem später angeführten didaktischen Prinzip der Kooperation stehen (vgl. Kapitel 2.1.4.). Außerdem müssen die Lernenden in einem solchen Schreibprozess über ihre jeweils eigenen Schritte reflektieren und in der Gruppe interagieren, um zu einem gemeinsamen Produkt zu kommen (vgl. Strommer 2013, 48).

Bereits Dirven (1992, 255) stellt die Forderung nach der Erweiterung des Hörverstehens um die Komponente des Sehens auf, um para- und nonverbale Elemente besser miteinbeziehen zu können und zeigt die Möglichkeit eines computergestützten Sehverstehenstrainings auf.

Biechele (2007, 201) plädiert daher für die Verwendung des Mediums Film im Unterricht, da Filme die Möglichkeit für die Lernenden bieten, kommunikativ orientierter Sprache in vielfältigen Handlungssituationen zu begegnen und genau diese Vielfalt ein wichtiges Ziel von Fremdsprachenunterricht darstellt. Welke (2010, 122) greift diese Forderung auf und formuliert konkrete Vorschläge, wie das Hör-Seh-Verstehen im Unterricht trainiert werden

kann. Bei der Arbeit mit Fernsehprogrammen oder kurzen Filmausschnitten kann einerseits die Aufmerksamkeit für filmische Elemente geschult werden. Andererseits können auch der thematische Zusammenhang oder die im Film verwendete Sprache im Mittelpunkt stehen. (vgl. Welke 2010, 122)

Abhängig von der jeweiligen Zielsetzung des Sprachunterrichts kann der Fokus auf unterschiedlichen Fertigkeiten oder sogar auf verschiedenen Teilaspekten der vorgestellten Fertigkeiten liegen. Unabhängig davon fordert jedoch Faistauer (2010, 964), dass alle Fertigkeiten von Anfang an in irgendeiner Form im Fremdsprachenunterricht Platz finden sollten. Der Einsatz der fünf Fertigkeiten schließt die Arbeit mit und an grammatischen Strukturen nicht aus. Im nächsten Abschnitt wird thematisiert, wie Grammatik im Sprachunterricht Platz finden kann.

2.1.2.2. Grammatikvermittlung

Der Unterrichtsfaktor „Grammatik“ ist ein viel thematisierter unter Lehrpersonen wie auch unter LernerInnen, denn wie Multhaupt (1995, 66) schreibt: „Der Ärger bzw. die Schwierigkeiten beginnen demnach erst bei der Grammatik, wobei unter dem Begriff dann alles subsumiert wird, was den Gebrauch der Wörter regelt.“ Abgesehen davon, dass die Definitionen von Grammatik nicht einheitlich sind, sind vor allem die Wertigkeit sowie die Art und Weise ihrer Vermittlung seit langem umstrittene Themen. Grammatik kann einerseits impliziter Bestandteil des Sprachlernprozesses bleiben und andererseits können neue Grammatikthemen und –regeln explizit zur Sprache gebracht werden (vgl. Rall 2001, 884f). Rall (2001, 884) schreibt, dass diese Entscheidung bei der Lehrperson liegt. Aber auch die jeweils dominante Sprachlernmethode hat entscheidenden Einfluss auf die Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung.

So kommt dem expliziten Wissen über Grammatik beispielsweise im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode ein sehr hoher Stellenwert zu, da es hier darum geht, in einem zweischrittigen Verfahren Grammatikregeln zu erlernen und durch Übersetzung zu üben, wobei jeweils die Eigenschaften des Sprachsystems und die kognitiven Funktionen von Sprache besonders betont werden (vgl. Apelt 1991, 83). Im Gegensatz dazu sollen sich LernerInnen im Rahmen der Direkten Methode nach Viëtor (1893) die Sprache intuitiv aneignen. Einerseits kommt der Unterricht ohne Übersetzungen aus, andererseits wird Grammatik nur insofern thematisiert, als sie Relevanz für die tatsächliche Anwendung der Sprache hat (vgl. Griebisch 1916, 296). Im Rahmen der Audiolingualen Methode, die auf

einem behavioristischen Lernkonzept beruht, gibt es zwar keine Grammatikübersichten und kein explizites Regellernen, aber die Arbeit an der Automatisierung grammatischer Strukturen steht dennoch im Vordergrund, speziell in der Anfangsphase des Unterrichts:

„Pattern Practise dominiert als ein Übungsgrundsatz, nach dem ein sprachliches Muster mit Hilfe wechselnden Sprachmaterials kontext- und möglichst auch situationsgebunden durch vielseitige Übungen gradual, systematisch und in Reihungen durch Analogien, Abwandlungen sowie Umwandlungen erarbeitet wird.“ (Apelt 1991, 193)

Eine wichtige Rolle im Rahmen dieser Methode spielen die bildgestützte Semantisierung sowie Strukturübungen, die dazu dienen sollen, Grammatik- und Wortschatzelemente zu festigen, ohne die zugrundeliegenden Regeln bei den LernerInnen bewusst zu machen (vgl. Multhaup 1995, 21). Durch kontrastive Studien, die Strukturvergleiche zwischen der Erst- und Zweitsprache anstellten, sollten im Rahmen der Fehlerlinguistik jene Bereiche ermittelt werden, die für die LernerInnen Schwierigkeiten oder Fehleranfälligkeiten ergeben könnten, und welche somit verstärkt geübt werden müssten (vgl. Harden 2006, 58).

Der Kommunikative Fremdsprachenunterricht basiert auf einem kognitiven Verständnis der Sprachaneignung und der Wahrnehmung von Sprache als Form des sozialen Handelns. Da inhaltliche Kategorien hier im Vordergrund stehen, kann es nicht um explizites Wissen sprachlicher Mittel gehen, sondern es soll immer das Wechselspiel zwischen der Form und ihrer Funktion für die Umsetzung kommunikativer Ziele beachtet werden (Multhaup 1995, 28).

Auch außerhalb der beschriebenen Methoden gibt es einige Theorien, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und auf welche Art und Weise Grammatik im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll. Barkowski (2006, 27) argumentiert, dass der Erwerb grammatischer Strukturen durch festgelegte Abläufe determiniert ist. Diese Annahme geht zurück auf Pienemanns (1998) „Processability“ Hypothese, aus der folgt, dass Unterricht nur in gewissem Ausmaß Einfluss auf den Grammatikerwerb nehmen kann (vgl. Kapitel 2.1.1.). Weiters ist hier die Rede von drei Erwerbsstrategien. Zuerst werden Chunks, also sprachliche Versatzstücke gelernt, ohne dass die Regeln zur Bildung dieser Strukturen bekannt sind. In einem weiteren Schritt werden die zugrunde liegenden Prinzipien erschlossen und schließlich die zielsprachliche Norm identifiziert. (vgl. Barkowski 2006, 28)

Krashen (1982), der in seiner Theorie zwischen Erwerben und Lernen unterscheidet, sieht zweiten Prozess als bewusste Informationsaufnahme über die strukturellen Eigenschaften der Sprache. Dieses explizite Wissen ist jedoch nur dann abrufbar, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, wie etwa beim Verfassen schriftlicher Arbeiten und es wirkt hier als

überwachender „Monitor“. Für das Verstehen und Produzieren in der Fremdsprache ist jedoch kein Grammatikwissen, sondern verstehbarer, bedeutungsvoller Input, durch den das Sprachsystem in den Köpfen der LernerInnen aufgebaut werden kann, wesentlich. Dieser Ansatz wird als „Input-Hypothese“ bezeichnet. (vgl. Ortner 1998, 127f)

Folgt man der von Selinker (1972) erstmals formulierten „Interlanguage Hypothese“, so geht man davon aus, dass das System der Zielsprache sich im Kopf der LernerInnen ständig weiterentwickelt. Lehrpersonen, die die Aussagen ihrer LernerInnen aus dieser Perspektive analysieren, erhalten so einen Einblick in jene Teile des Systems, die bereits zielsprachenadäquat sind und jene Stellen, bei denen die weitere grammatische Förderung – in welcher Form auch immer sie stattfindet – ansetzen kann (vgl. Harden 2006, 91).

VanPatten (2003, 77ff) schreibt, dass die Frage, welche Rolle expliziter Grammatikunterricht und metalinguistische Fähigkeiten für das Fremdsprachenlernen spielen, eine wesentliche für Fremdsprachenlehrpersonen ist. Auch wenn von der Ermächtigung der LernerInnen zum kommunikativen Handeln als Unterrichtsziel ausgegangen wird, ist die Grammatik von zentraler Bedeutung. So stellt Hohmann (1992, 58) fest:

„Lücken in der Grundgrammatik wirken sich vor allem deshalb sehr kommunikationsbehindernd aus, weil es sich dabei überwiegend um Strukturen von hohem Frequenz- und Transferwert handelt, wie etwa das Verbsystem (Bildung und Gebrauch der Zeiten) oder elementare Haupt-Nebensatz-Gefüge.“
(Hohmann 1992, 58)

Er schlussfolgert, dass die Absicherung und Wiederholung der Grammatikkenntnisse daher auch im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht fortgesetzt werden sollte. Böttger (2015, 52) fordert zusätzlich, vor allem beim Lernen mit Erwachsenen, einen induktiven Ansatz, bei dem LernerInnen selbst Regeln erkennen und ableiten können: „Hierbei wird die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden gestärkt. Induktives Lernen macht neugierig und greift somit auch auf unsere Emotionen zu.“ (Böttger 2015, 52)

Ebenfalls im Hinblick auf erwachsene LernerInnen verweisen Handwerker und Madlener (2009, 49) auf die bestätigte Erkenntnis, dass Erwachsene schnellere Fortschritte bei Sprachenlernen machen können, wenn zielsprachliche Strukturen in ausreichendem Maße trainiert und automatisiert, gleichzeitig aber auch beschrieben und erklärt werden.

Nicht nur die Lerninhalte und –umsetzungsweisen sind für Sprachunterricht relevant, einen weiteren wesentlichen Faktor stellt die Lehrperson dar, deren Rolle im Allgemeinen, sowie auch deren spezifische, durch Methoden beeinflusste Rollenbilder im nächsten Abschnitt reflektiert werden.

2.1.2.3. Rolle der Lehrperson

An erster Stelle dieses Abschnittes soll eine Beschreibung dessen stehen, was als Aufgabengebiet einer Fremdsprachenlehrperson bezeichnet werden kann. Christ (1990, 22) listet hier eine Reihe von Tätigkeiten auf, die von einer adressatenadäquaten Vorbereitung des Unterrichts, einer umfangreichen Material- und Übungsrecherche über die tatsächliche Durchführung des Unterrichts, welche die kontinuierliche Aktivierung der Lernenden, die Anleitung der Aktivitäten und die Erklärung von Wortschatz und Grammatik impliziert, bis hin zur Motivation der Lernenden zum selbstständigen Weiterlernen reicht. Dabei befinden sich Lehrpersonen immer in einer Art Vermittlerposition zwischen den Lernenden und einem Unterrichtsstoff, der meist durch Curricula, Lehrbücher oder institutionelle Vorgaben festgelegt ist (vgl. Quetz, Bolton & Lauerbach 1981, 11). In manchen Fällen bestimmen Lehrwerke den Unterricht vollständig. Ein von Christ (1990) interviewter Kursteilnehmer berichtet etwa von einem solchen lehrwerkzentrierten Unterricht und meint, dass sich die Lehrperson in diesem Fall gar nicht vorbereiten müsste, da sie ja ohnehin mit einem Lehrwerk ausgestattet sei. Wenn für die Lehrperson jedoch mehr Freiheit im Unterrichtsgefüge besteht, hat sie ständig die Herausforderung zu bewältigen, einen Lernweg zu finden, der die Lernenden einerseits nicht überfordert, bei dem aber andererseits auch nicht der Eindruck mangelnder Zielgerichtetheit entsteht. Ebenso kommt ihr die Aufgabe zu, Heterogenität im Kurs auszugleichen, den sozialen Zusammenhalt der Kursgruppe zu sichern und bei Misserfolgen eine beratende Rolle einzunehmen. (vgl. Christ 1990, 100)

Dadurch kann das von Meyer (2011, 18f) beschriebene lernförderliche Klima, das durch Respekt und beiderseitige Verantwortung gekennzeichnet ist, hergestellt und gesichert werden. Ein Exkurs zu einem besonderen Tätigkeitsfeld sei an dieser Stelle gestattet. Bei TrainerInnen, die etwa in Österreich im Bereich Deutsch als Zweitsprache arbeiten, geht die Rolle oft über jene der Sprachvermittlung hinaus, da sie Ansprechperson oder sogar Vertrauensperson werden (vgl. Wetzlmair-Zechner 2015, 87).

Die jeweilige Rolle, welche der Lehrperson im Unterrichtsprozess zukommt, ist nicht nur abhängig von Variablen wie Lernziel, Zielgruppe (Alter, Berufsgruppe, Niveau), Arbeitsform (alleine oder im Team) und Kursvorgaben (vgl. Christ 1990, 29ff). Eine wesentliche Einflussgröße ist, wie bereits erwähnt, auch die Methode, welche nach Edmondson und House (2011, 116) den Lehrenden Antworten auf die Frage: „Was soll ich tun?“ in Form von Handlungsanweisungen gibt. Demnach war und ist die „Funktion“ der Lehrperson jeweils geprägt von einer Methode.

Aufgrund der zuvor erwähnten Aktivitäten wie Übersetzen und Regellernen, die den Kern der Grammatik-Übersetzungsmethode bildeten, ergibt sich auch, dass diese Methode ausschließlich in der Sozialform des Frontalunterrichts durchgeführt wurde (vgl. Multhaup 1995, 17). Die Lehrperson stand somit, neben den bearbeiteten Texten, im Zentrum des Unterrichtsgeschehens und war sowohl für die Vermittlung der abgeleiteten Regeln als auch vor allem für die Fehlerkorrektur verantwortlich.

Die Methode des Frontalunterrichts blieb auch innerhalb der Direkten Methode erhalten, jedoch wurde der Unterricht insofern verändert, als dass Lehrende und Lernende ihre sprachlichen Handlungen durch das tatsächliche körperliche Ausführen des Gesagten ergänzten (vgl. Multhaup 1995, 18).

In der Audiolingualen Methode kommt der Lehrperson eine wesentliche Rolle zu, da die Aufgabe der Lernenden darin besteht, ihre Aussprache zu imitieren (vgl. Bufe 1992, 388). Außerdem fungierte die Lehrperson quasi als „Dirigent“ (vgl. Edmondson & House 2011, 119f).

Da in der Kommunikativen Methode die kommunikative Orientierung den kommunikativen Handlungsspielraum der Lernenden erweitern möchte, sind sowohl LernerInnen als auch LehrerInnen AktantInnen im Kommunikationsprozess. Apelt (1991, 227) bezeichnet die Lehrperson dabei als „entscheidenden Kommunikationsträger“ und die LernerInnen als „ständige Kommunikationspartner und nicht nur –rezipienten“.

Im Rahmen der alternativen Methoden kann das Verhältnis der Lehrperson zu den Lernenden meist als „Einbahnstraße“ charakterisiert werden, da die gesamte Methodenkompetenz auf Seiten der Lehrenden liegt und Lernende nur wenig Handlungsspielraum haben (vgl. Ortner 1998, 174f). Dies geht nicht mit dem ursprünglich formulierten Kriterium für alternative Ansätze, der LernerInnenzentriertheit, einher. Beispiele wären etwa der Total Physical Response, wo die Lehrperson nach Ortner (1998, 64) durch die Ausgabe von Befehlen eine uneingeschränkte lenkende und leitende Funktion hat, oder auch die suggestopädischen Methoden, wo die Autorität bei dem jeweiligen Text und der Lehrperson liegt. Eine etwas weniger dominante Rolle kommt der Lehrperson bei den oben nicht näher ausgeführten Drama-Ansätzen zu. Hier ist wichtig, dass die TeilnehmerInnen ihre eigenen Themen in das „Stück“ einbringen, während die Lehrperson nur als Regisseur fungiert (vgl. Ortner 1998, 175).

Ebenfalls erwähnt werden muss an dieser Stelle noch der Silent Way, eine Methode, die auf einem gänzlich anderen Rollenverständnis der Lehrperson beruht. Das Ziel dieser Methode besteht darin, dass die Lehrperson sich möglichst lange nicht verbal äußert und Zustimmung

nur in Form von Gestik ausdrückt, um den LernerInnen möglichst viel Zeit für die Verarbeitung des neuen sprachlichen Inputs zu geben (vgl. Pürschel 1992, 399).

Folgt man dagegen dem von Fritz und Faistauer (2008) postulierten Prinzip der Autonomie, so ändert sich das LehrerInnenbild gänzlich. Wenn Lernende im Hinblick auf Autonomie gefördert und mit Strategien zum selbstständigen Lernen ausgestattet werden, werden Lehrpersonen zu BegleiterInnen oder Beratenden. Fischer (2006, 160) beschreibt diesen Positionswechsel mit einer Metapher aus dem Arbeitsleben: demnach sollen Lernende von den „Angestellten“ der Lehrperson zu eigenständigen „BildungsunternehmerInnen“ aufgewertet werden, wobei die Lehrperson dann die Funktion der Unternehmensberatung übernimmt. Ähnlich formuliert es Wolff (2002, 13) aus einer konstruktivistisch geprägten Sicht, wenn er von LehrerInnen als „facilitators“ und „classroom managers“ spricht, wobei er betont, dass eine solche Bezeichnung keinesfalls als Degradierung gedacht ist, sondern den Lehrenden sogar noch mehr Kompetenzen zuerkennt.

Unabhängig davon, welche Methode angewandt wird, erhebt Ur (2013, 472) die Forderung, dass Lehrpersonen jeweils überzeugt sein sollten von ihrem eigenen Vorgehen im Unterricht: „Teaching is likely to be better if the teacher employs strategies and procedures that he or she believes are effective, and is confident that he or she can use successfully to promote student motivation and learning.“ Ebenso wichtig ist, dass die Lehrpersonen selbst motiviert sind zu unterrichten, denn wie Janisch (2015, 98) betont, werden die LernerInnen oft als „Spiegel der Lehrenden“ bezeichnet. Daraus lässt sich schließen, dass die LernerInnen eher Spaß am Sprachenlernen haben werden, wenn sie eine Lehrperson vor sich haben, die diese Freude selbst zeigt und ihnen so auch vermittelt (vgl. Janisch 2015, 98). All dies schließt eine kontinuierliche Reflexion über die eigene Rolle und das eigene Verhalten als Lehrperson nicht aus. Wolff (2002, 2) stellt außerdem den Trend fest, dass Lehrpersonen ihr eigenes Arbeitsfeld individuell gestalten möchten, ohne sich theoretischen oder methodischen Forderungen gänzlich zu unterwerfen.

Eines der Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen ist die Auswahl und Gestaltung von Aktivitäten. Dies soll Thema des nun folgenden Unterkapitels sein.

2.1.3. Aktivitäten, Aufgaben und Übungen

Ausgangspunkt für den Aufbau von Aufgaben- und Übungssequenzen sind Lernziele, welche vor Beginn des Unterrichts festgelegt werden müssen. Die Aufgaben sollten so konzipiert sein, dass sie schrittweise zum jeweiligen Lernziel hinführen.

Als Aufgaben werden generell all jene Aktivitäten bezeichnet, die man mithilfe von Sprache im Alltag absolvieren muss. Nach Corder (1981) sollte sich Sprachunterricht großteils an ebendiesen natürlichen und alltäglichen Prozessen orientieren, um die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten. Edmondson und House (2011, 313) geben als Grundvoraussetzung von Sprachunterricht ebenfalls die Formulierung eines Ziels an. Wenn dieses Endziel dann in Zwischenziele untergliedert wird und diese Zwischenziele operationalisiert werden, entstehen sprachliche Aufgaben als Resultat (vgl. Edmondson & House 2011, 314). Im Rahmen dieser Aufgaben sollen sich Lernende sprachlicher Mittel bedienen, um kommunikative Absichten zu realisieren (vgl. Europarat 2001, 153). Segermann (1992, 13ff) bezeichnet eine Aufgabe deshalb auch als „Übung zur Sprachausübung“. Ein Beispiel wäre etwa die Planung einer Reise, für deren erfolgreiche Bewältigung die SprecherInnen eine Vielzahl an sprachlicher Strukturen und Regeln zur Verfügung haben müssen (vgl. Funk et al. 2014, 11). Beim Lösen von Aufgaben greifen LernerInnen auch immer auf persönliche Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten zurück, was dazu führt, dass LernerInnen stets individuelle Lösungen für sprachliche Aufgaben entwickeln (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 235).

Aufgaben müssen in Form von Übungen vorbereitet und trainiert werden, wobei jede Aufgabe beliebig viele aufeinander aufbauende Übungen beinhalten kann. Die AutorInnen betonen, dass die Sinnhaftigkeit einer Übung davon abhängt, ob sie einen klaren Bezug zu einem kommunikativen Ziel, einer Sprachhandlung haben (vgl. Funk et al. 2014, 14). Analog zum Sprichwort „Übung macht den Meister“ ist einerseits die Zeit von Bedeutung, die in die Übungen investiert wird, andererseits ist aber auch die Qualität der Übungen selbst ausschlaggebend (vgl. Funk et al. 2014, 9).

Anhand verschiedener Kriterien können Übungstypen klassifiziert werden. Unterscheidet man nach Rezeption und Produktion, so gibt es rezeptive Übungen, bei denen der Fokus auf dem Verstehen liegt, reproduktive bzw. reproduktiv-produktive Übungen, bei denen nach detaillierten Vorgaben eigene Sätze oder ganze Texte entstehen sollen, sowie produktive Übungen, bei denen die LernerInnen gefordert sind, selbst zu produzieren (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 274). Weiters kann man nach dem Grad der Offenheit Übungen in geschlossene Formate, bei denen es nur eine korrekte Lösung gibt, halboffene Übungen, bei denen Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen und offene Übungen, die den Lernenden freie Bearbeitung ermöglichen und bei denen es viele Lösungsvarianten gibt, einteilen (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 347). Beispiele für geschlossene Übungen wären etwa Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte oder Diktate (vgl. Rösler 2003, 9). Schließlich

konzentrieren sich inhaltsbezogene Übungen, wie der Name nahelegt, auf den inhaltlichen Aspekt von Texten, während formfokussierte Übungen den Fokus auf sprachliche Mittel und Strukturen legen (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 150).

Bei der Konzeption der Übungsabfolgen wird empfohlen, einige Kriterien zu beachten. Am Anfang sollten leichtere, stark gesteuerte Übungen (also solche mit detaillierten Anweisungen, was zu tun ist) stehen, deren Schwierigkeitsgrad nach und nach gesteigert wird, wobei gleichzeitig der Grad der Steuerung abnimmt (vgl. Funk et al. 2014, 40). Neben dem Grad der Steuerung kann auch die Art und Weise der Steuerung variiert werden; so können Arbeitsanweisungen nicht nur direkt formuliert, sondern auch in Form von Bildimpulsen oder Lösungsbeispielen gegeben werden (vgl. Segermann 1992, 41ff). Ausgegangen wird üblicherweise von (möglichst für die Lernenden interessanten) Inhalten, wobei Edmondson und House (2011, 328) anmerken, dass die Attribute „interessant“ oder „relevant“ schwer zu operationalisieren sind, da es dafür keine allgemeingültigen Kriterien gibt. Funk (Funk et al. 2014, 41) empfiehlt die Arbeit an Formen (also an grammatischen und sprachlichen Mitteln) erst in einem späteren Stadium. Hier gilt jeweils, dass von jenen Inhalten und Formen ausgegangen wird, die den Lernenden bereits bekannt sind und neuer Stoff schrittweise erarbeitet werden sollte. Gerade im Erwachsenenunterricht ist eine solche Vorgehensweise von großer Bedeutung, da durch die Vorbildung ein großes Repertoire an Anknüpfungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, das genützt werden kann (vgl. Christ 1990, 98). Eine weitere Empfehlung betrifft den Grad der Offenheit von Aufgaben und Übungen: da offene Übungsformate den LernerInnen mehr abverlangen, sollte erst mit geschlossenen Formaten gearbeitet werden, bevor man die Lernenden mit offenen Übungen mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten konfrontiert (vgl. Funk et al. 2014, 40). Schließlich lautet eine weitere Regel „von der Reproduktion zur Produktion“. Dementsprechend können Übungsabfolgen so gestaltet werden, dass LernerInnen zuerst rezeptive Übungen erledigen, bei denen das Verstehen im Mittelpunkt steht, und sich dann über reproduktive Übungen zur eigenen Produktion „vorarbeiten“ (vgl. Funk et al. 2014, 41). Die hier beschriebenen Kriterien bilden in ihrer Gesamtheit einen „klassischen Übungsablauf“, an dem kritisiert werden kann, dass er zu Langeweile im Sprachunterricht führt.

Insgesamt akzeptiert ist dagegen die Methode der „zyklischen Progression“. Dies bedeutet, dass Themen, die schon einmal im Unterricht bearbeitet wurden, auf einer höheren Niveaustufe, auf der die LernerInnen bereits über erweiterte Kenntnisse verfügen, wieder aufgenommen und in neuen Aufgaben erweitert werden (vgl. Neuner & Hunfeld 1993).

Aufgaben und Übungen können – wie oben beschrieben – voneinander unterschieden werden, jedoch gibt es Schnittstellen und Berührungspunkte. Da LernerInnen bei der freien Produktion im Rahmen von Aufgaben auch fehlerhafte Äußerungen produzieren, können Lehrkräfte daraus Rückschlüsse ziehen, welche weiteren Übungen angesetzt werden müssen, um die Sprachkompetenz der LernerInnen weiter zu fördern. Umgekehrt lässt sich anhand von Aufgaben auch testen, inwieweit die durchgeführten Übungen bei den LernerInnen einen effektiven Lernfortschritt in dem fokussierten Bereich geliefert haben. (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 235)

Ebenso wie an späterer Stelle für Unterricht im Allgemeinen besprochen (vgl. Kapitel 2.1.4.), gibt es auch bestimmte Prinzipien, nach denen Lehrkräfte Aufgaben ebenso wie Übungen auswählen beziehungsweise konzeptionieren sollten. Generell gilt als übergeordneter Orientierungspunkt für die Konzeption von Aufgaben und Übungen das Prinzip der Erfolgsorientierung. Die Aktivitäten sollten so gestaltet sein, dass Lernende die Sprache einsetzen können ohne ständig Fehler zu machen, indem Lösungsmodelle und Hilfestellungen angeboten werden (vgl. Funk et al. 2014, 18). Westhoff (2006, 66) ergänzt die Forderung, dass Aufgaben und Übungen den Lernenden viel „Kontaktmöglichkeit“ mit dem neu erworbenen Wissen bieten; es ist wichtig, dass zahlreiche Wiederholungsphasen eingeplant werden und dass die Lernenden dem Material in vielfältiger, verschieden präsentierter Form begegnen: „Eine Lernhandlung wird zu besserem Behalten und schnellerem Aktivieren führen, wenn sie in der aufgerufenen Lernaktivität viele Merkmale aus verschiedenen Kategorien in frequenten, ‚üblichen‘ Kombinationen möglichst oft zu gleicher Zeit mental bearbeiten lässt.“ (Westhoff 2006, 66)

Außerdem sollten die Übungsergebnisse erreichbar und überprüfbar sein. Nach Kurtz (2003, 8) haben Übungen und Übungssequenzen das „Können“ als Ziel, was bedeutet, dass so lange geübt werden sollte, bis der erstrebte Erfolg in einem bestimmten Bereich erzielt ist.

Weiters sind gute Aufgaben und Übungen transparent hinsichtlich der Lernziele und enthalten auch spielerische Elemente. Sie trainieren einerseits die authentische Sprachverwendung, regen aber andererseits auch dazu an, sich mit Sprachformen auseinanderzusetzen:

„Bei der allgemeinen Auswahl und Sequenzierung von kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen betrachtet werden können.“ (Europarat 2001, 153)

Dieser Forderung kommt auch Ellis' (2005, 210f) Prinzip nach, wonach im Sprachunterricht der Fokus sowohl auf Formen und regelgeleitetem Wissen, als auch auf der Bearbeitung von Inhalten und der Arbeit mit formelhaften Ausdrücken liegen sollte. Besonders bei Übungen sollte einerseits der oft fehlende persönliche Bezug zu den LernerInnen gegeben sein. Auch Funk (2010, 943) betont hier die Wichtigkeit eines inhaltlich und persönlich bedeutungsvollen, für die LernerInnen authentisch wirkenden Inputs. Andererseits sollten Übungen wirklich als „Trainingsmöglichkeit“ von jenen Fertigkeiten angesehen werden, die für die Absolvierung einer Aufgabe wesentlich sind. (vgl. Funk et al. 2014, 44)

Das Prinzip, das hinter dieser Forderung steht, wird von Kurtz (2003, 8) als Nützlichkeitsprinzip bezeichnet. Meyer (2011, 18f) spricht in diesem Zusammenhang von „intelligentem“ Üben als Gütekriterium für gelingenden Sprachunterricht und meint damit eine Übungsform, bei der einerseits von der Lehrperson Hilfestellungen geboten, andererseits aber vor allem von den LernerInnen Lernstrategien ausprobiert und trainiert werden können. Ebenso wichtig ist, dass die „Trainingszeit“ nach dem sogenannten „Time-on-Task-Prinzip“ auch tatsächlich auf jene Fertigkeiten ausgerichtet ist, die von den Lernenden verbessert werden sollten (vgl. Nation & Newton 2009).

Wenn Aufgaben etwas mit der Erlebniswelt der LernerInnen zu tun haben, können sie durch bereits zur Verfügung stehende Kenntnisse leichter bearbeitet werden. Außerdem aktiviert die „Funktionalität“ einer Aufgabe, also die Ausrichtung auf eine konkrete praktische Anwendungsmöglichkeit, die Verarbeitung und Speicherung semantischer wie pragmatischer Merkmale. (vgl. Westhoff 2006, 67)

Ähnliches gilt für die Konzeption von Hausübungen. Auch diese sind auf das Training bestimmter Fertigkeiten ausgerichtet. Im Hinblick auf das Prinzip der Autonomie spielen sie eine große Rolle beim Ausprobieren und Einüben von Lernstrategien und übernehmen damit Funktionen bei der Ausrichtung eines Kurses auf Selbstverantwortung und Eigenständigkeit (vgl. Pauels 1992, 79). Daher sollten sie auch nicht ausschließlich produkt-, lösungs- und ergebnisorientiert sein (vgl. Pauels 2003, 320). Ihr Einsatz und ihre Gestaltung sind von der jeweiligen Lernphase und den festgelegten Lernzielen abhängig:

„Leitgedanke dabei ist, daß [sic!] nur das aus dem Unterricht ausgelagert werden soll und darf, was im Unterricht selbst nicht in angemessener Weise geleistet werden kann, aber im Lehrgang oder im Kurs geleistet werden muß [sic!].“ (Pauels 1992, 80)

Nach Funk (Funk et al. 2014, 16) sollten Aufgaben vor allem kommunikative Relevanz haben, was bedeutet, dass sie den Lernenden ermöglichen, authentische Sprachhandlungen

durchzuführen, die sie auch im Alltag, etwa bei der Kommunikation mit ErstsprachlerInnen, bewältigen müssen. Gute Aufgaben sind also interaktionsorientiert; die Lernenden können sich und ihre Interessen mit einbringen und haben auch eine aktive Rolle bei der Durchführung und Kontrolle der Aufgaben (vgl. Funk et al. 2014, 19). Da sich die Aktivitäten auch an den Bedürfnissen und dem Können der Lernenden orientieren, werden diese direkt und „als sie selbst“ angesprochen. Es wird weiters empfohlen, Aufgaben so zu gestalten, dass sie zur Beschäftigung mit bedeutungsvollen Inhalten anregen und dadurch auch für die TeilnehmerInnen bedeutungsvollen Output ermöglichen (vgl. Funk et al. 2014, 44). Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal das Time-on-Task Prinzip hervorgehoben werden, das erfolgreich konzipierten Aufgaben zugrunde liegt. Diesem Prinzip entsprechen Aufgaben dann, wenn die Zeit, die für deren Erledigung zur Verfügung steht, auch tatsächlich auf das verwendet wird, was die LernerInnen nach Durchführung der Aufgabe beherrschen sollen (vgl. Funk et al. 2014, 23).

2.1.4. Methodisch-didaktische Prinzipien

An die Stelle von Methoden ist im aktuellen bildungs- und sprachpolitischen Diskurs die Forderung nach der Implementierung von Prinzipien im Fremdsprachenunterricht getreten, um Sprachunterricht den situativen Gegebenheiten besser anpassen zu können (vgl. Ur 2013, 479). Fritz und Faistauer (2008) stellen einen Katalog einiger solcher Prinzipien zusammen, die nun im Folgenden beschrieben werden sollen.

Als didaktische oder allgemeine Prinzipien werden Authentizität, Autonomie, Kooperation, LernerInnenzentriertheit und Mehrsprachigkeit genannt (vgl. Fritz & Faistauer 2008, 125f).

Authentizität lässt sich einerseits als spezifische Qualität von Texten definieren, wobei verschiedene WissenschaftlerInnen jeweils unterschiedliche Kriterien für diese Eigenschaft festgelegt haben (vgl. Loisl 2006, 91). Moser-Rabenstein (1995, 249ff) spricht dann von Authentizität, wenn Texte nicht für pädagogische Zwecke verfasst wurden und wenn sie „direkten“ Zugang zur Zielsprache ermöglichen. Über die Relevanz authentischer Texte sind sich die AutorInnen großteils einig, wobei Rück (1986, 165) einräumt, dass gerade im AnfängerInnenunterricht, um LernerInnen nicht zu überfordern, Texte eingesetzt werden können, die authentischen Texten ähneln, aber für den Unterricht produziert wurden. Edmondson und House (2011, 327) gehen noch einen Schritt weiter und betrachten die Forderung nach ausschließlich authentischem Material als übertrieben. Edelhoff (1985, 24) dagegen ergänzt die Möglichkeit, authentische Texte zu vereinfachen, solange garantiert ist, dass LernerInnen ähnliche Verstehensstrategien anwenden müssen wie beim Lesen

vollkommen authentischer Texte. Er fordert weiters, dass das Prinzip der Authentizität nicht beim Einsatz authentischer Texte endet, sondern sich im Sinne einer Ermächtigung der LernerInnen zu natürlicher Kommunikation in der Zielsprache durch den gesamten Fremdsprachenunterricht ziehen sollte (vgl. Edelhoff 1985, 28). Eine solche reale Kommunikation beziehungsweise möglichst lebensnahe Sprachgebrauchssituationen sind auch das Ziel von Boeckmanns (2002, 173) Authentizitätskonzept.

Fischer (2006, 157) nennt als Voraussetzung für die Entwicklung von LernerInnenautonomie das Vorhandensein einer starken intrinsischen Motivation. Autonomie ist dann wiederum Grundbedingung dafür, dass selbstbestimmtes Lernen möglich wird. Nach Benson (2001) bedeutet Selbstbestimmung, dass gewisse Verantwortungen aus dem Unterrichts- und Lernprozess auf die Lernenden übertragen werden. Auch bei Fritz und Faistauer (2008, 127) bedeutet das Prinzip der Autonomie ein Mehr an Mitspracherecht der Lernenden. Diese sollten am Planungs- und Evaluationsprozesses beteiligt sein:

„Der Schüler soll im Verlauf des Unterrichts erkennen lernen, was er für die Herausbildung bestimmter Fähigkeiten benötigt, und auf der Grundlage dieses Erkenntnisprozesses seine spezifischen Lernziele setzen.“ (Wolff 2002, 4)

Das Prinzip der Autonomie ist eng mit dem Prinzip der Kooperation verknüpft, wonach LernerInnen gemeinsam an verschiedenen Problemstellungen arbeiten und gemeinsame Verantwortung übernehmen sollen, und hängt auch mit der jeweiligen Arbeitsform zusammen, die in Kapitel 3.1.2. im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht für Erwachsene kommentiert wird (vgl. Fritz und Faistauer 2008, 126). Auch durch die Vermittlung von Lernstrategien können LernerInnen mit wichtigen Techniken zum selbstständigen Lernen ausgestattet werden. Bimmel (2012, 846) empfiehlt besonders LernerInnen, die neu ins Sprachenlernen einsteigen, eine große Bandbreite an lernstrategischen Möglichkeiten vorzustellen und die LernerInnen dahingehend zu motivieren, nach deren persönlichen Vorlieben und individuellen Variablen, die jeweils „passenden“ Lernstrategien auszuwählen.

Ein weiteres Prinzip ist jenes der Mehrsprachigkeit. Der Begriff Mehrsprachigkeit hat im Zeitalter von Migration und Multikulturalität einen zentralen Stellenwert im sprachwissenschaftlichen Diskurs eingenommen, da Individuen heutzutage mit mehreren Sprachen in ihrer alltagssprachlichen Umgebung konfrontiert werden, was als lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezeichnet wird (vgl. Gogolin 2004). In einer Gesellschaft, in der viele Sprachen gesprochen werden, sind auch die meisten Individuen mehrsprachig. Christ (2004) hält dazu fest:

„Der Mensch ist potentiell und aktuell mehrsprachig, im potentiellen Sinn, weil seine Sprache (seine Muttersprache) Elemente vieler Sprachen enthält, die er kennt und nutzt, zumeist ohne sich dessen bewusst zu sein, und im aktuellen Verstande, weil er grundsätzlich mehrere (,viele‘) Sprachen erwerben/ lernen kann. (Christ 2004, 23)

Der Begriff individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich also auf die vielfältigen Sprachkenntnisse eines Menschen. Dabei ist nicht ausschlaggebend, bis zu welchem Grad die Sprachen gesprochen werden, da die Kompetenzen der SprecherInnen in den verschiedenen Bereichen einer Sprache unterschiedlich gut ausgeprägt sein können. Aktuelle Publikationen betonen die Vorteile, die SprecherInnen aus ihrer Mehrsprachigkeit ziehen können und versuchen herauszufinden, wie man der Realität mehrsprachiger Individuen am besten gerecht werden kann. Fritz und Faistauer (2008, 126) schlagen vor, das bisher Gelernte, also beispielsweise Textkompetenz oder Sprachbewusstsein für den Unterricht fruchtbar zu machen und auch systematische Sprachvergleiche anzustellen, um das Lernen zu erleichtern. Auch Oomen-Welke (2008) nennt als wesentliches Ziel einer allgemeinen Sprachdidaktik die Öffnung des Blickfeldes auf Sprachen und deren Verwendung im Allgemeinen. Eine Mehrsprachigkeitsperspektive sollte eingenommen werden, indem die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen überschritten und Dialekte, Fremdsprachen und Erstsprachen der Lernenden im Sprachunterricht Platz finden (vgl. Oomen-Welke 2008, 480). Ihren Erfahrungen zufolge kann sich eine solche Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen positiv auf die Motivation zum Sprachenlernen auswirken, da der Sprachunterricht von den Lernenden dann positiver wahrgenommen wird. Dengerscherz (2008, 48ff) schlägt ebenfalls vor, Sprachvergleiche in den Unterricht zu integrieren, indem Lernenden die Möglichkeit geboten wird, Beobachtungen über die Funktionsweise verschiedener Sprachen anzustellen und auch zu thematisieren, sodass die neu gelernten Inhalte mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen verknüpft und so leichter behalten werden können.

Schließlich wird auch noch das Prinzip der LernerInnenzentriertheit genannt. Demnach sollten nicht nur die sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden in den Unterricht einbezogen werden, sondern auch deren soziale und kulturelle Voraussetzungen sowie deren Lernerfahrungen und –gewohnheiten (vgl. Fritz & Faistauer 2008, 125).

Weiters haben die AutorInnen auch methodische Prinzipien formuliert, die vom sogenannten Recycling über die Abwechslung bis hin zur (bereits im Zusammenhang mit der Gestaltung von Aufgaben und Übungen erwähnten) Transparenz reichen. Viele dieser Prinzipien haben vor allem für den Unterricht erwachsener LernerInnen Bedeutung. So verhält es sich mit dem Prinzip der Abwechslung, das bei Fritz und Faistauer (2008, 127f) sowohl die inhaltliche

Gestaltung und die Betonung auf die verschiedenen Fertigkeiten, als auch die Auswahl der Textsorten und den Einsatz der Sozialformen betreffen sollte. Wie aus Kapitel 3.1. hervorgehen wird, ist die Heterogenität der LernerInnen in Bezug auf individuelle Faktoren aber auch in Bezug auf die Lernstile und Lernziele beim Erwachsenenunterricht noch wesentlich größer als in einer Gruppe von SchülerInnen. Diese Tatsache macht eine möglichst mannigfache Vielfalt im Unterricht unerlässlich, um allen LernerInnen gerecht werden zu können. Auch haben Erwachsene, wie später detailliert erläutert wird, das Bedürfnis zu verstehen, warum sie lernen, was sie lernen. Diesem Wunsch beziehungsweise dieser Notwendigkeit kann Sprachunterricht dann nachkommen, wenn Ziele und Vorgehensweisen offengelegt werden (vgl. Fritz & Faistauer 2008, 128). Schließlich meint das Prinzip „Recycling“ eine wiederholte Verwendung des Lernstoffes, dass also die gleichen Inhalte den Lernenden zur besseren Festigung mehrere Male aber in unterschiedlicher Gestalt begegnen können. Dieser Grundsatz geht mit Lutjeharms (2010) Empfehlung, die sich auf die Förderung des Leseverstehens bezieht, konform (vgl. Kapitel 2.1.2.1.). Auch Funk (2010, 943) arbeitet mit einem ähnlichen methodischen Prinzip, nämlich jenem der Automatisierung. Für ihn wichtig ist demnach das „Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse“ (Funk 2010, 943).

Neben dieser Auflistung wesentlicher Prinzipien, die als Orientierung für FremdsprachenlehrerInnen dienen sollen, existiert auch ein Prinzipienkatalog von Rod Ellis (2005, 209): „The principles draw on a variety of theoretical perspectives and are offered as ‚provisional specification‘ for a learning-centered language pedagogy.“ Der Autor selbst merkt an, dass nicht alle Kriterien für jede Form von Sprachunterricht gültig beziehungsweise passend sein müssen. Für die vorliegende Arbeit sind sie dennoch von Bedeutung, da sie auf einer Reihe von aktuellen Erkenntnissen aus unterschiedlichen Bereichen und „Traditionen“ der Spracherwerbs- und –lernforschung beruhen. Aus diesem Grund sollen auch einige der von Ellis (2005) formulierten Prinzipien herausgehoben und kurz umrissen werden. Ellis (2005, 214f) geht davon aus, dass sichergestellt werden muss, dass es im Sprachunterricht vorrangig um die Aushandlung von Bedeutungen und um die Vermittlung von implizitem Sprachwissen geht, dass aber auch dem expliziten Wissen Zeit eingeräumt werden muss. Ebenso sollen die LernerInnen viel Input in der Zielsprache erhalten und gleichzeitig die Gelegenheit bekommen, selbst in der neu erlernten Sprache produzieren und interagieren zu können. Schließlich fordert auch er, dass Sprachunterricht die LernerInnen individuell in den Blick nehmen sollte. (vgl. Ellis 2005, 217ff)

Die beiden soeben umrissenen Prinzipienkataloge wurden vor allem aus dem Grund ausgewählt, da sich die Kriterien auf viele unterrichtliche Faktoren beziehen und auch so „offen“ formuliert sind, dass sie großen Handlungsspielraum für Lehrpersonen lassen. Außerdem sind die Prinzipien grundsätzlich so ausgelegt, dass sie eine weite Bandbreite an unterrichtlichen Aktivitäten möglich machen, was besonders für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen wichtig ist, wie aus dem nun folgenden Kapitel hervorgehen wird.

3. Forschungsstand

Da die vorliegende Arbeit zum Ziel hat, einen Sprachkurs, der explizit für Erwachsene konzipiert ist und ein beschleunigtes Sprachenlernen verspricht, zu untersuchen, sind zwei Faktoren in diesem Kontext von besonderer Bedeutung: einerseits der Fremdsprachenunterricht mit erwachsenen LernerInnen und andererseits das Phänomen Zeit und dessen Rolle im Sprachlern- und Unterrichtsprozess. Aus diesem Grund beschäftigen sich die beiden folgenden Unterkapitel mit Forschungsarbeiten zu diesen beiden Themen.

Während zu erstgenanntem Faktor bereits eine relativ große Anzahl an Untersuchungen, die sich den spezifischen Bedingungen des Sprachenlernens von erwachsenen Personen und den daraus resultierenden Forderungen an den Sprachunterricht widmen, durchgeführt wurde, ist das Forschungsfeld im Hinblick auf den Umgang mit Zeit im Unterricht noch relativ klein. Zwar existieren didaktische Empfehlungen, die sich auf Rhythmus, Struktur und die optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit beziehen. Wenn es aber um Lerntempo und Beschleunigung oder Verlangsamung des Unterrichtsprozesses beziehungsweise um die konkrete Beschäftigung mit Schnellkursen geht, wird man in der Literatur kaum fündig.

3.1. Fremdsprachenunterricht für Erwachsene

Zu Beginn dieses Kapitels erhebt sich die Frage, wie genau der Terminus „Erwachsene“ zu verstehen ist beziehungsweise wie er definiert werden kann. Siebert (2012, 14) verweist darauf, dass es sich dabei eigentlich um ein sozial, kulturell sowie individuell determiniertes Konstrukt handelt. Da es in dieser Arbeit nicht darum gehen soll, dieser Diskussion weiter nachzugehen, sondern darum ein Kursformat zu analysieren, das sich an „erwachsene LernerInnen“ richtet und nicht in den Rahmenbedingungen der Schulbildung stattfindet, sollen die beiden Parameter des Alters sowie des außerschulischen Weiterbildungsprozesses für die Spezifizierung des Begriffs „Erwachsenenbildung“ genügen. Der Unterricht von Erwachsenen unterscheidet sich von Unterrichtskonstellationen mit Kindern in der Hinsicht, dass Erwachsene bereits ein Sprachsystem bis zu einem hohen Kompetenzgrad beherrschen und außerdem auf ein Repertoire an kognitiven und sozialen Strategien, auf Weltwissen und Erfahrungen zurückgreifen können (vgl. Schulz 2006, 11).

Die folgende Aussage eines Fremdsprachenlehrers in der Erwachsenenbildung gibt die große Heterogenität wieder, der man als Lehrperson im Erwachsenenunterricht begegnen kann:

„Jeder Unterricht in der Erwachsenenbildung ist im letzten ein besonderer, einmaliger, und deswegen von einer auf die andere Gruppe nicht übertragbarer, weil man jeden einzelnen Kursteilnehmer (und damit auch die Lernergruppe) da abholen muss, wo er derzeit steht, und somit ist die Arbeit mit einer jeden neuen Lernergruppe allemal eine besondere.“ (Christ 1990, 93)

3.1.1. Spezifika des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter

Eine Gruppe Erwachsener unterscheidet sich mit großer Wahrscheinlichkeit nicht nur in Bezug auf die Vorbildung und die Art der bisherigen Lernerfahrungen, sondern vor allem auch, wenn man die Ziele in Betracht zieht, welche die einzelnen LernerInnen beim Sprachenlernen verfolgen (vgl. Christ 1990, 93). Tendenziell wird bei Erwachsenen ein hoher Grad an Motivation angenommen, da sie sich meist freiwillig für einen Sprachkurs entscheiden. Das Interesse am Sprachenlernen wird nach Quetz, Bolton und Lauerbach (1981, 11) auch durch eine längere Schulbildung begünstigt. Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss nehmen demnach vermehrt an Sprachkursen teil. Durch die erhöhte Motivation stellt auch die Tatsache, dass im Erwachsenenunterricht das Sanktions- und Lenkungselement der Beurteilung wegfällt, kein allzu großes Problem dar². Dennoch sollten Lehrpersonen die unterschiedlichen Motivationen der KursteilnehmerInnen erkennen und dementsprechend fördern, da diese sonst womöglich enttäuscht sind und den Kursbesuch beziehungsweise den Sprachlernprozess abbrechen (vgl. Christ 1990, 99).

In Bezug auf die tatsächliche Tätigkeit des Lernens konnte festgestellt werden, dass die Lerngeschwindigkeit bei Erwachsenen zwar langsamer ist als bei Kindern, dass dies aber durch ein Mehr an Genauigkeit ausgeglichen wird (vgl. Olechowski 1970, 207f). Auf die Frage nach Spezifika der Erwachsenenbildung findet man etwa bei Christ (1990, 102) die Antwort, dass Erwachsene bewusster lernen und genauere Erklärungen und Hilfestellungen, etwa bei der Erarbeitung grammatischer Regeln benötigen, was auch von dem in Schweden durchgeführten Forschungsprojekt GUME festgestellt werden konnte:

„... it was possible to conclude with a greater degree of certainty that adults learn grammatical structures better with the aid of explicit explanations than by a drill method based on inductive learning.“
(Elek 1975, 6)

Dies muss aber nicht auf alle erwachsenen LernerInnen zutreffen. Gegenpositionen zufolge muss ein vermehrter Wunsch nach Regelwissen nicht einer kognitiven Lernhaltung entstammen, sondern kann auch auf Lerngewohnheiten und frühere Erfahrungen mit traditionellem Grammatikunterricht zurückzuführen sein (vgl. Quetz, Bolton & Lauerbach 1981, 34). Im Gegensatz zu Kindern, die einen großen Teil über Imitation erlernen, verlassen sich Erwachsene weniger auf diese Form des Spracherwerbs, wenn auch ein gewisser Anteil

² An dieser Stelle muss angefügt werden, dass die Motivationsfrage im Deutsch als Zweitsprache- Bereich wiederum durch andere Faktoren, wie etwa durch verpflichtend zu bewältigende Sprachprüfungen und daran gebundene Aufenthaltsbewilligungen, bestimmt wird.

an Nachahmung, vor allem im phonetischen und phonologischen Bereich dennoch Teil jedes Sprachunterrichts ist (vgl. Böttger 2015, 47). Weiters wird angenommen, dass bei Erwachsenen eine akzentfreie Aussprache im Erwachsenenalter schwieriger zu erreichen ist, da die Fähigkeit, Laute einer anderen Sprache wahrzunehmen und nachzuahmen, ab dem 30. Lebensjahr abnimmt (vgl. Böttger 2015, 49). Dennoch können auch jenseits der früher postulierten „kritischen Periode“ Sprachen ohne größere Probleme erlernt werden. Elger (vgl. Elger et al. 2004, 33) ergänzt als positiven Effekt sogar, dass Sprachenlernen im Erwachsenenalter dazu dienen kann, im erwachsenen Gehirn neue Verschaltungen zu kreieren beziehungsweise bestimmte Hirnareale für neue Aufgaben zu sensibilisieren.

Einige Empfehlungen, die im Hinblick auf Sprachkurse mit Erwachsenen formuliert wurden, werden im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

3.1.2. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Ob es eine spezielle Methode gibt, die besonders gut geeignet ist, um das Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen zu unterstützen oder zu beschleunigen, konnte noch nicht festgestellt werden. Christ (1990, 108) empfiehlt daher einen Methodenmix, um den LernerInnen auch neue Lernerfahrungen zu bieten, und räumt ein, dass darin auch alternative Ansätze Platz finden könnten. Methodenvielfalt ist auch eines von Meyers (2011, 18f) Gütekriterien für erfolgreichen Sprachunterricht.

Christ (1990, 109) betont außerdem, dass es wichtig ist, die Auswahl und die Vielfalt der Methoden für die Lernenden zu erklären und nachvollziehbar zu machen. Diese Wertschätzung der Lernenden als gleichberechtigte PartnerInnen im Lernprozess ist auch für Quetz, Bolton und Lauerbach (1981, 7f) kennzeichnend für den Unterricht mit Erwachsenen. Demnach stehen erwachsene LernerInnen nie in einem hierarchischen Gefälle zu den KursleiterInnen, da diese nicht als Vorgesetzte oder Autoritäten fungieren, sondern das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden ist durch eine geringe Distanz gekennzeichnet und beide Seiten versuchen, den Lernprozess in der zur Verfügung stehenden Zeit und in einer kooperativen Atmosphäre möglichst anregend zu gestalten (vgl. Christ 1990, 98ff). Die Lehrperson fungiert nach Böttger (2015, 51) als „facilitator“ des Lernprozesses und ist dafür verantwortlich, die optimalen Rahmenbedingungen für den Lernprozess herzustellen und den erwachsenen LernerInnen auch die Vorgehensweise transparent zu machen, sodass diese auch Vertrauen aufbauen können. Christ (1990, 98ff) betont dabei auch, dass KursleiterInnen besonders im Erwachsenenunterricht eine wesentliche Variable darstellen, da sie den

LernerInnen Sicherheit und ein Gefühl des Erfolgs vermitteln können, wenn ein stabiles Verhältnis zur Lerngruppe gesichert ist.

Quetz, Bolton und Lauerbach (1981, 7f) führen weiters an, dass die Arbeitsformen ähnlich sein können wie im Schulunterricht, dass jedoch gewisse Themen keine Berechtigung im Erwachsenenunterricht haben (wobei nicht näher spezifiziert wird, welche das sind). Böttger (2015, 54) plädiert für eine ganzheitliche Vermittlung von Sprache, die beispielsweise auch Bewegungen in den Vermittlungsprozess miteinbezieht. Auch bezüglich der Gruppenkonstellationen und Sozialformen gibt es Empfehlungen, wobei an dieser Stelle noch einmal auf das von Fritz und Faistauer (2008) formulierte Prinzip der Abwechslung der Sozialformen erinnert werden soll. Die Möglichkeit eines solchen Vorgehens hängt auch mit der Konstellation der Kursgruppe und dem Setting zusammen. Bei der von Reif und Krumm (1998) beschriebenen Variante des Einzelunterrichts ist sie schwer zu realisieren, während Kleingruppen mehr Ansatzpunkte für die Variation der Sozialform geben. Letztgenannte sind nach Christ (1990, 109ff) zwar anstrengend für Lehrende und Lernende, jedoch eine gute Alternative für intensive Schnellkurse, die als definiertes Lernziel die Auffrischung schon vorhandener Fremdsprachenkenntnisse oder aber die Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt beziehungsweise auf einen spezifischen Kontakt mit der Fremdsprache (etwa im Arbeitsleben) haben. Vom Autor als ideal erachtet wird eine Gruppengröße von etwa 12-16 Personen, innerhalb der auch Partner- und Gruppenarbeiten durchgeführt werden können. Für Lernende, die in der Schule mit „traditionellem“ Fremdsprachenunterricht konfrontiert wurden, ist eine solche Arbeitsform oft unbekannt und benötigt eine gewisse Gewöhnungsphase (vgl. Christ 1990, 102).

Ein wesentlicher Faktor, der im Erwachsenenunterricht berücksichtigt werden muss, ist, dass Erwachsene nicht wie Kinder alles neu lernen müssen, sondern dass es Anschlussmöglichkeiten gibt, die es zu nutzen gilt:

„Das erwachsene Gehirn arbeitet kumulativ und überschreibt bereits existierende Informationen nicht. Es sammelt Informationen, strukturiert diese, stellt sie in Relation zu anderen.“ (Böttger 2015, 50)

Um zu entscheiden, ob aufgenommene Informationen bedeutsam sind und somit verarbeitet werden sollen, verfügen Erwachsene nach Siebert (2012, 67) über den Neuigkeits-, den Anschluss- sowie den Relevanzdetektor. Aus diesen „Mechanismen“ lässt sich ableiten, dass alle im Unterricht präsentierten Informationen den LernerInnen innerhalb von neuen oder für die Lernenden relevanten Kontexten vermittelt werden sollten (vgl. Böttger 2015, 50).

Als Konsequenz aus der Tatsache, dass vor allem das Erreichen einer erstsprachenähnlichen Aussprache für Erwachsene schwierig ist, ergibt sich die Forderung, dass die Sprache in Sprachkursen mit Erwachsenen deutlich, wenn auch nicht unnatürlich langsam, sein sollte (vgl. Quetz, Bolton und Lauerbach 1981, 33).

Lehrpersonen müssen sich in ihrem Unterricht auch immer der Tatsache bewusst sein, dass das Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen meist als Zusatzaktivität zu einer Erwerbstätigkeit oder zu Ruhestandsaktivitäten stattfindet, was Auswirkungen auf die Involviertheit in den Lernprozess und auf die Schnelligkeit des Lernerfolgs haben kann. Das in Kapitel 2.1.4. vorgestellte Konzept der LernerInnenautonomie kann dieser Tatsache insofern entgegen kommen, als dadurch ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglicht wird. Kullmann (vgl. Kullmann et al. 2005, 85) erwähnt auch den Faktor Motivation beim Sprachenlernen Erwachsener:

Erlernen wir im Erwachsenenalter eine Sprache neu, müssen wir hoch motiviert sein, um dieser schwierigen Lernaufgabe gerecht zu werden. Wir sollten uns daran erinnern, dass auch das Sprachenlernen in der Schule mit hohem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden war.
(Kullmann et al. 2005, 85)

Die zuvor hervorgehobene Heterogenität der Kursgruppen kann und sollte Anlass für Lehrpersonen sein, differenzierend und individualisierend zu arbeiten, was im Erwachsenenunterricht üblicherweise leichter realisierbar ist, da es zumeist keine oder weniger curriculare Vorgaben gibt. Kullmann (vgl. Kullmann et al. 2005, 85) hebt hervor, dass auch Abwechslung im Hinblick auf die Methoden- und Aktivitätenwahl dazu beitragen kann, dass erwachsene LernerInnen die schwierige Aufgabe des Sprachenlernens leichter bewältigen können. Das Lerntempo sollte so gewählt werden, dass die Lernenden leicht folgen können, was aufgrund der individuellen Lernrhythmen nicht einfach zu erreichen ist, da der Lernfortschritt, der für eine Person angemessen ist, für eine andere zu schnell sein kann und Lücken provoziert (vgl. Christ 1990, 93ff).

Kapitel 3.2. widmet sich den Forschungsarbeiten zum Thema Zeit im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht sowie der Vorstellung einiger beschleunigter Lernformate.

3.2. Der Zeitfaktor beim Sprachenlernen

Nach Klein (2006) wird das Leben vom Faktor Zeit bestimmt. Zeit ist daher nicht nur im Unterricht, sondern vor allem auch im alltäglichen Leben relevant und zeichnet sich in allen Kontexten durch seine mehrdimensionale Natur aus.

Auch im Sprachunterricht gibt es mehrere Aspekte, die aufgezeigt werden müssen, wenn man sich diesem Phänomen widmen möchte.

3.2.1. Zeitliche Phänomene im Sprachunterricht

Hansmann (2009, 7) schreibt, dass die Bedeutung des Faktors Zeit dadurch begründet werden kann, dass es sich um ein „unausweichliches“ Phänomen handelt, dem sich alle am Sprachunterricht beteiligten Personen unterordnen müssen. Aber nicht nur aufgrund dieser allgemeinen Relevanz spielt der Faktor Zeit im Sprachunterricht eine wesentliche Rolle. Carroll (1963, 725) sieht diesen Faktor als Determinante für sprachlichen Lernerfolg, da alle Lernenden für die Bewältigung einer Aufgabe oder die Aneignung sprachlicher Fertigkeiten eine individuell unterschiedliche Zeitspanne benötigen. Die heutige Gesellschaft und somit auch der Sprachunterricht stehen in einem ständigen Spannungsverhältnis zwischen der Sehnsucht nach Verlangsamung und dem ungeduldigen Wunsch nach Beschleunigung (vgl. Drews 2008, 10). Bedingt durch bestimmte (auch zeitliche) Vorgaben aus Curricula oder Kursbeschreibungen, die im Unterricht erfüllt werden müssen, werden Lehrende vor zusätzliche Herausforderungen im Hinblick auf die zeitliche Organisation gestellt. Trotz dieses hohen Stellenwertes wird das Phänomen Zeit im Zusammenhang mit Sprachenlernen in der Literatur vergleichsweise spärlich behandelt:

„In der didaktischen Theoriebildung jedoch wird Zeit zumeist (wenn überhaupt) unter Aspekten des Zeitmanagements und der Zeitplanung thematisiert. Dies wird der tatsächlichen Komplexität und Relevanz, die Zeit in Lehr-Lernprozessen hat, nicht gerecht.“ (Berdemann 2010, 11f)

Bei Meyer (2011, 18f) findet man die Forderung nach einem hohen Anteil echter Lernzeit. Damit ist gemeint, dass ein großer Teil jener Zeit, die Lernende im Unterricht verbringen, von diesen auch aktiv zur Erreichung des jeweiligen Lernziels genutzt werden sollte (vgl. Weinert 1998). Ähnlich ist bei Drews (2008, 27) die Rede von „Kairos“, also „erfüllter“ Zeit im Gegensatz zu lediglich „gefüllter“ Unterrichtszeit. Lernende haben im Idealfall nach einer Stunde Sprachunterricht das Gefühl, einen möglichst großen Anteil der im Unterricht verbrachten Zeit auch tatsächlich in die Verbesserung der Sprachkenntnisse investiert zu haben. Nation und Newton (2009) gehen noch einen Schritt weiter und fordern – mit ihrem bereits in Kapitel 2.1.3. vorgestellten „Time-on-Task-Prinzip“ auch für die einzelnen Übungsphasen, dass die Übungszeit tatsächlich und ausschließlich in jene Tätigkeiten investiert wird, die am Ende des Lernprozesses beherrscht werden sollen. Um etwa die Fertigkeit Sprechen zu verbessern, sollte die Lernzeit mit Sprechaktivitäten genutzt werden, anstatt sie beispielsweise mit dem Ausfüllen von Lückentexten zu „füllen“. Anderenfalls läuft der Unterricht Gefahr, bei LernerInnen das ebenfalls mit Zeit verbundene Gefühl der Langeweile hervorzurufen (vgl. Krumm 2009, 107).

Eine weitere im Unterricht bestehende Dichotomie ist jene von Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit. Lehrende und Lernende handeln im Unterricht zeitgleich. So ist das Unterrichtssetting aber auch von einer gewissen Ungleichzeitigkeit gekennzeichnet, die sich aus der Tatsache ergibt, dass die Lehrperson im Hinblick auf den Lerngegenstand mehr kann als die Lernenden. Durch den Unterricht sollte diese Differenz kleiner werden und die Lernenden sollten quasi „Zeit gewinnen“ (vgl. Drews 2008, 26).

Eine besondere Art von Strukturelementen der Unterrichtsarbeit und des Zusammenlebens im Unterricht stellen Rituale dar. Diese können – unter der Voraussetzung, dass sie für die Lernenden nachvollziehbar erklärt wurden und in regelmäßigen Abständen angewendet werden – einerseits für Zeitersparnis sorgen und andererseits als Anhaltspunkte für die Lernenden fungieren (vgl. Drews 2008, 54).

Zwei wichtige Aspekte, die im Zusammenhang mit Zeit im Unterricht erwähnt werden müssen, sind Rhythmus und Strukturierung. Sie sind auch Bestandteil der Liste von Kriterien, die nach Meyer (2011, 18f) guten Unterricht ausmachen und eine wesentliche Rolle beim Sprachenlernen spielen. Ebensolche rhythmisierenden und strukturierenden Elemente von Unterricht stellen Anfang und Ende dar. Nach Drews (2008, 47ff) müssen diese beiden Eckpunkte nicht aufwändig inszeniert, wohl aber so gestaltet werden, dass sie den LernerInnen Orientierung liefern und die Lernzeit überschaubar machen. Zusätzlich dazu kann der Zweck eines markierten Lern- oder Stundenbeginns darin liegen, dass Lernende ihre Beziehung zu den neu zu lernenden Inhalten prüfen und ihre Aufmerksamkeit und Kräfte fokussieren können. Durch die Veranschaulichung geplanter Unterrichtsinhalte und die Darstellung der Lernziele stellt sich bei Lernenden im Idealfall ein aktives und aufmerksames Verhalten ein (vgl. Bönsch 2000, 30). Ein Abschluss der Lerneinheit erlaubt den LernerInnen, ihre Leistungen bis zu diesem Punkt einzuschätzen und sich auf der Basis dieser Überlegungen neue Ziele zu setzen.

Schließlich muss an diesem Punkt noch einmal auf die Problematik des Lehr- und Lerntempos eingegangen werden. Drews (2008, 88) stellt fest, dass allein die Tatsache, dass mehr Zeit zur Verfügung steht, dies nicht automatisch zu einer besseren Unterrichts- und Lernqualität führt.

Auf den weiteren Vorteilen eines beschleunigten Unterrichtstempos, nämlich der erhöhten Anstrengungsbereitschaft der Lernenden und deren Bewusstsein, dass ihnen das erfolgreiche Lernen auch bei höherem Tempo zugetraut wird, beruht auch die „Olympia-Idee“ im (Sprach-) Unterricht (vgl. Drews 2008, 90). Kurtz (2003, 10) betont die positiven Seiten eines beschleunigten Fremdsprachenunterrichts:

„Lernbeschleunigung, schneller Fremdsprachenerwerb, entsteht dann aus der hohen Qualität und Zielorientiertheit des Unterrichts, aus der Sicherheit in der neuen Umgebung und aus der langfristigen Nutzung der anfänglichen Euphorie, der Sorge dafür, dass sie nicht in Resignation oder Aggressivität umschlägt.“ (Kurtz 2003, 10)

Gleichzeitig birgt eine solche Vorgehensweise aber auch Gefahren. So werden Pausen, die für die Lernenden wichtig sind, um die Gedanken zu ordnen, Kräfte zu sammeln und so die Kontrolle über den Lernprozess zu behalten, ausgespart (vgl. Drews 2008, 55). Können die Lernenden dem hohen Tempo nicht folgen, treten Misserfolg und Chaos an die Stelle der Erfolgserlebnisse. Im Extremfall werden LernerInnen aus der Gruppe ausgeschlossen und geben schließlich auf. Eine Möglichkeit, diesen Gefahren zu begegnen, besteht darin, in Bezug auf das Lerntempo zwischen den einzelnen Lernenden zu differenzieren. Dies würde einen gemeinsamen Ausgangspunkt oder eine gemeinsame Aufgabenstellung implizieren, die dann alle KursteilnehmerInnen im jeweils eigenen Tempo absolvieren dürfen, wobei zu beachten ist, dass dies nicht den Verlust einer gemeinsamen Plattform oder eines gemeinsamen Lerngewinns zur Folge hat. (vgl. Bönsch 2000, 126f)

Kurtz (2003, 2) ist der Möglichkeit eines höheren Unterrichtstempos gegenüber positiv eingestellt und schreibt, dass Lernbeschleunigung theoretisch für alle LernerInnen möglich ist, solange der Sprachunterricht als Trainingsstätte angesehen wird und bestimmte Prinzipien eingehalten werden. Lehrpersonen sind demnach gefordert – wenn es die curricularen Bedingungen zulassen und sie nicht durch andere Faktoren eingeschränkt sind – anhand von eigenen Versuchen herauszufinden, wo Beschleunigung möglich ist und welche Inhalte mit gemäßigttem Tempo unterrichtet werden müssen (vgl. Drews 2008, 100).

Die Conclusio, die Drews (2008, 89) aus der Gegenüberstellung der verschiedenen Szenarien und aus der Tatsache, dass jeder Mensch nach einem individuellen Rhythmus lernt, zieht, und mit der das vorliegende Kapitel abgeschlossen werden soll, lautet: „Der Umgang mit dem Problem des hohen Unterrichtstempos bedarf also höchster Sensibilität.“

3.2.2. Beschleunigte Lernformate beim Sprachenlernen

Zu Beginn dieses Kapitels muss festgehalten werden, dass weder unter dem Suchbegriff „Beschleunigtes Sprachenlernen“ noch unter verwandten Suchanfragen wissenschaftliche Arbeiten gefunden werden konnten, die sich mit Methoden beschäftigen, die ein schnelles Sprachenlernen ermöglichen und anleiten. Insofern können keine Ergebnisse bereits bestehender Forschungsarbeiten zu diesem Thema präsentiert werden. Es wurde daraufhin

versucht, durch eine Internetrecherche Lernansätze und –methoden zu finden, mithilfe derer das Sprachenlernen nach eigenen Angaben beschleunigt werden kann, so wie dies auch im . . .*sprint* Kurs der Fall ist. Vielfach wurden Seiten gefunden, die einzelne Tipps für ein effizientes und schnelleres Sprachenlernen beinhalten. Bei den gefundenen Lernangeboten handelt es sich außerdem meist um Kurse für das Selbststudium. Obwohl sie in diesem Aspekt nicht mit den . . .*sprint* Kursen vergleichbar sind, sollen einige davon an dieser Stelle herausgegriffen und kommentiert werden: die Publikation „Fast French with Elisabeth Smith“, Produkte der Website www.sprachenlernen24.de [Sprachenlernen24], die sich auf die „einzigartige Langzeitgedächtnislernmethode“ berufen, das online-Lernprogramm „Duolingo“ sowie die Sprachlern-App „Babbel“. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Lernformate zu finden, denen die gemeinsame Basis der erhöhten Lerngeschwindigkeit zugrunde liegt. Auch bei der Beschreibung wird der Hauptfokus daher auf den Faktor „Zeit“ gelegt, also darauf, wie beschleunigtes Lernen stattfinden kann und welche Parameter dafür als ausschlaggebend behandelt werden.

So wirbt beispielsweise *Elisabeth Smith* mit ihrer Anleitung zum schnellen Französischlernen bereits auf dem Cover, wie auch in der Einführung damit, dass nur ein geringer Zeitaufwand, nämlich 35 Minuten täglich über sechs Wochen hinweg, nötig ist, um Französisch sprechen zu können (vgl. Smith 2011, vi). Der schnelle Erfolg beruht dabei auf der Einhaltung eines genauen Tagesplans, dem Studium von Dialogen zweier Modellpersonen, dem Auswendiglernen ganzer Phrasen und Dialogteile sowie dem Vokabellernen mithilfe von Flashcards. Optionale Extras bieten LernerInnen die Möglichkeit, noch mehr an der Flüssigkeit des Sprechens zu arbeiten. Ein integriertes Wörterbuch hilft bei Wortfindungsproblemen. Den Lernfortschritt können Lernende in Form von Tests oder einem Zertifikat am Ende des „Kurses“ überprüfen. In puncto Grammatik gilt die Annahme, dass sie studiert werden sollte, jedoch die Hälfte davon „wieder vergessen werden kann“. (vgl. Smith 2011, viii)

SprachenlernerInnen, die mit den Unterlagen der Homepage *sprachenlernen24.de* lernen, können den Angaben des Anbieters zufolge in drei Monaten den Grundwortschatz einer Sprache erlernen sowie das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreichen, wenn sie dafür 15-20 Minuten Zeit pro Tag einsetzen. Basis dafür ist die sogenannte Langzeitgedächtnis-Lernmethode, bei der Vokabel und Phrasen nach einem gewissen Rhythmus immer wieder abgefragt werden, solange bis sie abgespeichert sind und jederzeit spontan abgerufen werden können:

„In vielen Dialogen üben Sie in Ihrem Sprachkurs Sätze, die Sie dann auch wirklich anwenden können und die Sie in Ihre eigenen Gespräche mit Muttersprachlern einfließen lassen können.“
[Sprachenlernen24]

Ähnlich wie im . *...sprint* wird der Wortschatz auch hier anhand von Dialogen erarbeitet und in Form verschiedener Übungsformate trainiert. Anders als im . *...sprint* jedoch wird auch Grammatik in Form von Tabellen und Regelerläuterungen präsentiert. Für die gesteigerte Lerngeschwindigkeit sollen Tipps zum Sprachenlernen, ein genau festgelegter täglicher Lernplan sowie Meditationsmusik (eine aus dem „Super-Learning“ entlehnte Lernmethode) sorgen. [Sprachenlernen24]

Duolingo gibt keinen genauen Zeitrahmen an, innerhalb dessen man eine bestimmte Kompetenz beim Sprachenlernen erreichen kann oder sollte. Jedoch wird davon ausgegangen, dass das Sprachlernformat genauso effektiv ist wie andere Lernsoftwares und zu einem ebenso schnellen Output führen kann (vgl. Garcia 2013, 19). Dabei wird in methodischer Hinsicht vor allem auf das Übersetzen von einzelnen Wörtern oder von Texten aus dem Internet mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zurückgegriffen. In Bezug auf die Theorie, die dahinter steckt, erfährt man folgendes:

„In particular it uses active recall (the „testing effect“), which relies on complete sentences that have to be generated from memory, as well as Spaced repetition (the „forgetting curve“), adaptive and personalized to users and based on mathematical models.“ [Duolingo]

Eine empirische Untersuchung über die Effektivität dieser Art, eine Sprache zu lernen, hat ergeben, dass BenutzerInnen, die eine Sprache neu erlernen (wie in diesem Fall Spanisch) zwischen 26 und 49 Stunden brauchen, um die Gesamtheit der Lerninhalte zu erarbeiten, die College-StudentInnen im ersten Semester ihres Studiums durchnehmen (vgl. Vesselinov & Grego 2012, 19). Hier wird also wiederum auf die Lernbeschleunigung verwiesen.

Eine ähnlich angelegte Studie hat gezeigt, dass BenutzerInnen der *Babbel* App sogar noch schneller und effektiver lernen. Hier werden die Semesterlernziele sogar bei LernerInnen, die vorher noch keinen Kontakt zur spanischen Sprache hatten, innerhalb von 15 Stunden Lernzeit, verteilt auf einen Zeitraum von zwei Monaten, erreicht (vgl. Vesselinov & Grego 2016, 1). Außerdem können Babbel-NutzerInnen bereits nach drei Wochen einfache Gespräche in der Zielsprache führen [Babbel]. Die ausschlaggebenden Faktoren für diesen beschleunigten Spracherwerb konnten anhand der Kursbeschreibung nicht identifiziert werden.

Das Sprachenlernen mit Babbel wird beschrieben als „einfach, effizient, praxisorientiert und alltagsnah“ und ist, den Angaben des Anbieters zufolge, am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen [GERS] orientiert. Alle Fertigkeiten werden in kurzen Lektionen (etwa 15

Minuten pro Tag) trainiert, die von ExpertInnen erstellt und auf die jeweilige Sprachkombination (Erstsprache – Zielsprache) ausgerichtet sind. [Babbel]

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die beschriebenen Angebote in einigen Aspekten ähneln und – wie später gezeigt wird (vgl. Kapitel 5.) – auch mit dem hier analysierten Kursformat *...sprint* einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Lernbeschleunigung wird jeweils in den Vordergrund der werbetechnischen Präsentation gerückt. Eine Untersuchung der genauen Vorgehensweise und der möglichen Ausklammerung einzelner Aspekte des Sprachenlernens sowie eine Gegenüberstellung mit den zuvor beschriebenen Sprachlernmethoden wären wünschenswert.

II. EMPIRISCHER TEIL

4. Untersuchung

Im folgenden Abschnitt wird skizziert, wie die Idee zum vorliegenden Forschungsprojekt entstanden ist, bevor alle im Vorhinein vorhandenen Informationen über den Forschungsgegenstand aufgelistet und die Forschungsfragen spezifiziert werden. Ein weiterer Abschnitt ist dem qualitativen Forschungsdesign gewidmet. Schließlich wird am Ende auf Überlegungen zum wichtigen Feld der Forschungsethik verwiesen.

4.1. Forschungsinteresse

Das Interesse an diesem speziellen Forschungsgegenstand wurde bereits zu Anfang des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Rahmen einer Hospitation am Österreich Institut Bratislava geweckt. Aus den Berichten der KursleiterInnen ging hervor, dass es sich bei den *...sprint* Kursen um ein spezielles Kursformat handelt, jedoch wurden keine genaueren Informationen über den Ablauf und die Spezifika preisgegeben.

Die wichtigste Information, die auch Anlass für das verstärkte Interesse an der Funktionsweise des Kurses gab, war jene, dass Lernende mithilfe dieses Kurses in sehr kurzer Zeit ein gewisses Niveau erreichen können, und dass es sich dabei also um ein beschleunigtes Lernformat handelt. In der heutigen Zeit, in der einerseits Fremdsprachen eine immer wichtigere Rolle für den Erfolg am Arbeitsmarkt spielen und andererseits auch ständig ein gewisser Zeitdruck herrscht, kann der Zeitfaktor ein wesentliches Argument für den Kursbesuch darstellen.

Nicht nur die Frage, wie ein solches beschleunigtes Sprachenlernen erfolgen kann, sondern auch welche Aspekte der Sprache dabei einbezogen beziehungsweise ausgeklammert werden und welchen Prinzipien dabei gefolgt wird, hat mich seitdem beschäftigt. Aus diesem Grund wurde der Entschluss gefasst, diesem speziellen Kursformat eine qualitative Untersuchung zu widmen, um so die Spezifika des Lernprozesses im *...sprint* herauszuarbeiten. Die Möglichkeit dafür wurde mir dankenswerterweise vom Österreich Institut durch die Bereitstellung von Materialien und Informationen geboten.

4.1.1. Forschungsgegenstand

An dieser Stelle sollen jene Informationen festgehalten werden, die auch bereits vor der detaillierten Beschäftigung bekannt waren und die vom Österreich Institut veröffentlicht

werden. Eingefügt seien an dieser Stelle einige Kommentare über die Institution selbst. Beim Österreich Institut (in weiterer Folge auch als ÖI bezeichnet) handelt es sich um eine Einrichtung der Republik Österreich, die auf die Ausrichtung von Deutschkursen an acht verschiedenen Standorten im benachbarten Ausland spezialisiert ist und außerdem den kulturellen Austausch zum Ziel hat. Das Österreich Institut entwickelt und verwendet auch eigene Unterrichtsmaterialien. Das Angebot der Kurse ist breitgefächert und beinhaltet auch die hier zu analysierenden ...*sprint* Kurse. [Österreich Institut]

Diese sind ein in dieser Form einzigartiges Produkt des Österreich Institut und werden beschrieben als Trainingsprogramm, das die effizientesten Lernmethoden kombiniert und dadurch Sprachenlernen in Rekordzeit ermöglicht. Die Kurse richten sich im Besonderen an „Menschen, die Ziele haben und sie schnell erreichen möchten“ [Österreich Institut]. Die Zielgruppe besteht vor allem aus Fachkräften, die in internationalen Firmen tätig sind und Berufstätigen, die eine Stelle im deutschsprachigen Ausland antreten [APA OTS]. Die Kurse erstrecken sich über 30 Einheiten, in denen nach Angabe des Kursanbieters genauso viel gelernt wird wie in 120 Stunden regulärem Kursformat. Dazu ist festzuhalten, dass zusätzlich zu einer täglichen Präsenzeinheit von 90 Minuten Zeit ins Selbststudium investiert werden muss. Die LernerInnen werden mit Material ausgestattet und können sich selbst einteilen, wann und wo sie am liebsten lernen möchten. Die Kurse sind für zwei verschiedene Niveaustufen konzipiert, wobei am Ende jeder Stufe die Möglichkeit zur Absolvierung eines international anerkannten Sprachzertifikats steht. Die Kurse werden im Kleingruppenformat mit maximal 6 TeilnehmerInnen abgehalten, wobei es sich um homogene Lerngruppen im Hinblick auf die Ausgangssprache handeln sollte. [Österreich Institut]

4.1.2. Forschungsfrage

Der Formulierung der Forschungsfrage ging ein längerer Arbeitsprozess voraus, der auch von einigen Änderungen gekennzeichnet war. Ausgehend von meinem generellen Interesse am Kursformat wurde zuallererst die Checkliste der „Inhaltlichen Kriterien für die Themenformulierung und Themenwahl“ angewendet (vgl. Hug & Poscheschnik 2010). Die Autoren sprechen hier davon, dass die Forschungsfrage eine gewisse gesellschaftliche Relevanz haben muss. Da die Kurse von einer großen Anzahl an DeutschlernerInnen an den verschiedenen Standorten des Österreich Institut besucht werden, kann eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der theoretischen Einbettung des Kurskonzepts für diese Zielgruppe als relevant betrachtet werden. Abseits des tatsächlichen Lernerfolgs und des nach dem Kurs von den TeilnehmerInnen subjektiv wahrgenommenen beziehungsweise durch

Testverfahren ermittelten Sprachkönnens ist auch eine theoretische und methodische Untermauerung des Kursprinzips ein wesentlicher Faktor, der für einen Kursbesuch sprechen kann. Da eine solche zwar durch wissenschaftliche Arbeit im Vorfeld der Kursplanung, jedoch noch nicht während der Laufzeit der Kurse (also auch unter Einbezug tatsächlicher Unterrichtserfahrungen aus der Praxis) in Form eines konkreten Forschungsprojekts vorgenommen wurde, könnte man auch von einer „Lücke“ im Forschungsfeld sprechen, sodass das Thema auch aus wissenschaftlicher Perspektive als relevant beurteilt werden kann. Dies gilt ganz besonders für die Forschungsfrage, die in erster Linie die „Funktionsweise“ eines solchen Kursformats, das schnellen Lernerfolg zum Ziel hat, in den Blick nehmen möchte. Auch für die anderen zuvor vorgestellten „Beschleunigten Lernformate“ konnten keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden theoretischen und methodischen Prinzipien gefunden werden.

Das Ziel des empirischen Teils der Arbeit besteht daher darin, herauszufinden, welche lerntheoretischen und methodischen Prinzipien hinter dem Konzept stehen, wie die Fertigkeiten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Laufe des Kurses umgesetzt werden, inwiefern Grammatik implizit erworben wird, mithilfe welcher konkreten Aktivitäten- und Übungsformate dies geschieht und welche Rolle der Lehrperson in diesem Lernprozess zukommt.

Es wurde eine übergreifende Frage im Hinblick auf die „Funktionsweise“ des Kurses formuliert, die sich aber in einige konkrete Analyseaspekte aufgliedert:

Wie lässt sich das besondere Lernformat der ...*sprint*- Kurse anhand der Kursmaterialien und -informationen beziehungsweise aus der Sicht von Lehrenden beschreiben im Hinblick auf

- ... den lerntheoretischen Hintergrund?
- ... die methodischen Prinzipien?
- ... die Umsetzung der fünf Fertigkeiten?
- ... das implizite Grammatiklernen?
- ... die Aktivitäten, Aufgaben und Übungsformen?
- ... die Rolle, die die Lehrperson einnimmt?

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf eine allgemeine Beantwortung der entwickelten Fragen mit dem Ziel, den Kurs in seiner Gesamtheit zu beschreiben.³

³ Ausgehend von dieser Analyse könnte auch die vom Österreich Institut angedachte Weiterentwicklung im Hinblick auf neue Zielgruppen durchgeführt werden. Hierfür müsste untersucht werden, inwiefern jeweils ein einzelner Aspekt des Kursformats verändert bzw. zusätzliche Aspekte integriert werden müssten, um den Kurs auch für andere Zielgruppen (bezogen auf Alter, Niveau und Ausgangssprache) zu „öffnen“. Eine solche detaillierte Analyse würde aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

4.2. Forschungsdesign

Beim vorliegenden Forschungsdesign handelt es sich um ein qualitatives Design, das verschiedene Methoden kombinieren soll und zum Ziel hat, die . . .*sprint* Kurse in verschiedenen theoretischen und methodischen Facetten zu beschreiben. Dem Projekt liegt also eine Methodentriangulierung innerhalb des qualitativen Paradigmas zugrunde. Das Arbeiten innerhalb des quantitativen Paradigmas wurde von Vorneherein ausgeschlossen, da es um die Analyse eines einzelnen Kursformats geht und keine verallgemeinernden Befunde und Aussagen angestrebt werden.

Die Komponenten, aus denen sich das geplante Design zusammensetzt, sind eine Dokumentenanalyse aller zur Verfügung stehenden Kursmaterialien auf der einen Seite sowie qualitative Interviews auf der anderen Seite. Für Erstere können nicht nur die Bücher und Audiofiles, die an LernerInnen in . . .*sprint* Kursen ausgeteilt werden, sondern auch die im Kurs verwendeten Folien sowie alle Hintergrundinformationen, die die Lehrpersonen erhalten (Methoden-ABC, Handreichung für Lehrpersonen und zugrunde liegende Literaturquellen), herangezogen werden. Eine solche Analyse kann dementsprechend Einblick in die theoretischen Grundsätze, die Übungsformen und die Umsetzung der fünf Fertigkeiten geben. Im Hinblick auf die methodischen Prinzipien sowie die Grammatikvermittlung können zwar Beobachtungen angestellt werden, aber es bedarf weiterer Informationen, die aus den ergänzenden Interviews gewonnen werden sollen. Hier kann die ExpertInnenperspektive, welche von VertreterInnen des Österreich Institut eingenommen wird, wertvollen Input liefern. Als InterviewpartnerInnen wurden ExpertInnen ausgewählt, die auf eine langjährige Erfahrung mit entweder der Organisation und Durchführung oder aber dem tatsächlichen Unterrichten in solchen . . .*sprint* Kursen zurückblicken können. Offene Fragen, die sich im Rahmen der Dokumentenanalyse sowie der Beschäftigung mit den dem Kursformat zugrunde liegenden Literaturquellen ergeben haben, sollen hier ebenso geklärt werden, wie Phänomene, die nur im tatsächlichen Unterrichtsalltag beobachtbar sind, wie etwa die konkrete Rolle der Lehrperson und weitere persönliche Unterrichtserfahrungen und Einschätzungen.

Ursprünglich war ein Abgleich mit der Perspektive der Lernenden, die einen solchen Kurs besuchen oder besucht haben, geplant. Da Lernende, die sich für einen solchen Kurs entscheiden, jedoch eingeschränkte Zeitressourcen zur Verfügung haben und die Kurse ohnehin schon sehr intensiv sind, sollten diese aber nicht zusätzlich mit einem Forschungsprojekt belastet werden. Aus diesem Grund wurde der Aspekt wieder aus dem Forschungsdesign ausgegliedert. Durch die Kooperation mit dem Österreich Institut wurde mir auch ermöglicht, in einer . . .*sprint* Kursstunde am Brünner Standort anwesend zu sein.

Diese Beobachtung nimmt keinen gesonderten Punkt meines Forschungsdesigns ein, wurde jedoch dazu genutzt, den Eindruck über die Funktionsweise der Kurse um einige weitere Details zu ergänzen. Einzelne Kommentare im Laufe der Arbeit werden auch auf diese Beobachtungen Bezug nehmen.

4.2.1. Methodenwahl

Dieser Abschnitt widmet sich dem Prozess der Methodenfindung für jede der beiden „Säulen“ des Forschungsdesigns, nämlich einerseits die Arbeit mit dem schriftlichen Material und andererseits das Einholen der ExpertInnenperspektive. Es werden die gewählten methodischen Verfahren und Instrumente beschrieben und es wird argumentiert, warum die Wahl auf die angeführten Vorgehensweisen gefallen ist.

4.2.1.1. Dokumentenanalyse

Eine große Herausforderung bei der Methodenwahl bestand darin, für die Analyse des Kurs- und Unterrichtsmaterials eine angemessene Vorgehensweise zu finden. Dies gestaltete sich vor allem deshalb so schwierig, da es sich bei den zur Verfügung stehenden Quellen um sehr unterschiedliche Dokumente handelt. Würde man lediglich die im Unterricht verwendeten Materialien untersuchen, könnte man sich auf die Methode der Lehrwerksanalyse berufen, deren zentrales Anliegen darin besteht, mithilfe von Kriterienkatalogen die Eignung von Lehrwerken für bestimmte LernerInnengruppen festzustellen (vgl. Latour 1989, 75). Für eine solche Analyse benötigt man zuerst eine Definition des Gegenstands „Lehrwerk“ oder „Lehrmaterial“, welche nach Rösler (1994, 73) wie folgt lauten könnte:

„Sprachliches Material, das speziell für Lernende geschrieben worden ist und/ oder vorgefundenes sprachliches Material, das für sie speziell durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen usw. bearbeitet worden ist, nennt man Lehrmaterial.“ (Rösler 1994, 73)

Quetz (2004, 168) bezeichnet Lehrmaterialien als Schnittstelle zwischen den vorgegebenen Lehrplänen und der tatsächlichen Unterrichtsrealität, wobei man anmerken könnte, dass im *...sprint* die besagte Unterrichtsrealität sogar von den Materialien und dem darin umgesetzten Lehrplan determiniert wird.

Lehr- und Lernmaterialien sollten nach Koeppel (2013, 338) immer wieder reflektiert werden. Nun geht es aber einerseits nicht darum, die Angemessenheit des *...sprint* Materials im Hinblick auf eine bestimmte Zielgruppe zu bewerten. Andererseits wäre es auch nicht im Sinne des Forschungsprojekts (das eine umfassende Beschreibung des Kursformats anstrebt),

sich nur auf dieses Material zu beschränken und damit die restlichen (den Lehrpersonen) zur Verfügung stehenden Quellen auszuklammern, da diese ebenfalls Bedeutung für den Unterrichts- und Lernprozess haben können. Da für eine solch komplexe Analyse von Dokumenten unterschiedlicher Art kein vorhandenes Instrument gefunden werden konnte, wurde der Entschluss gefasst, ein eigenes Fragenraster zu entwickeln, mithilfe dessen die zur Verfügung stehenden Materialien analysiert werden können. Entsprechend des Ziels der Arbeit, den Kurs in seiner Gesamtheit zu beschreiben, ohne aber eine Wertung vorzunehmen, wurde auch bei der Formulierung der Fragen auf eine deskriptive Ausrichtung Wert gelegt. Latour (1989, 75) meint dazu, dass eine reine Bestandsaufnahme dessen, was ein Lehrwerk enthält, auf eine wertende Kommentierung verzichten kann.

Die Fragen beziehen sich jeweils auf jene Teilaspekte des Kurses, denen auch das Forschungsinteresse gilt. In Anlehnung an die „Praxisdiskussion“ von Heurer und Müller (1973) gilt auch hier die Beschränkung auf eine deskriptive Beschreibung der Lehr- bzw. Lernmaterialien, aber auch der mit dem Kursablauf untrennbar verbundenen LehrerInnenmaterialien (darunter sollen die Instruktionen für Lehrpersonen, sowie die theoretischen Hintergrundinformationen aus der Literatur zusammengefasst werden) sowie auf die Klärung der Funktion all dieser Materialien im Kursprozess (vgl. Rösler 1994, 79).

Die von mir formulierten Fragen an das Material wurden aus den einzelnen Aspekten der Forschungsfrage abgeleitet und mit anderen Kriterienkatalogen abgeglichen. Ebenfalls zur Orientierung verwendet wurden Leitfragenzusammenstellungen, wie sie etwa zur Unterrichtsbeobachtung und –reflexion verwendet werden [vgl. VHS Bogen zur Unterrichtsbeobachtung, Anhang A1.].

Im Rahmen dieser Studie wird zwar nicht mit der Methode der Hospitation gearbeitet, dennoch greifen diese Kataloge die ausschlaggebenden Faktoren von Unterricht auf und wurden daher als adäquate Hilfestellung angesehen. Die Beantwortung der einzelnen Teilfragen, die an die zu analysierenden Dokumente gestellt werden, soll einen Beitrag dazu leisten, einen Überblick über die wichtigsten Aspekte des Kursablaufs und dessen Funktionsweise zu gewinnen. Dabei erhebt das Fragenraster jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wurde in dem Bewusstsein konstruiert, dass es sich in die Reihe der vielen globalen oder spezifischen bereits bestehenden Kriterienkataloge, die jeweils anhängig von den jeweiligen fremdsprachendidaktischen und methodischen Konzeptionen formuliert wurden, einordnen lässt (vgl. Henrici 1999, 84).

Kommt man noch einmal auf die Tradition der Lehrwerksanalyse zurück, so gibt es nach Rösler (2013, 218f) drei große Richtungen der Lehrwerksforschung, nämlich die diachrone

Lehrwerksanalyse, bei der die historische Entwicklung von Lehrmaterialien untersucht wird, die rezeptionsanalytische Lehrwerksanalyse, welche den Umgang von Lernenden mit dem vorliegenden Material in den Blick nimmt und die werkanalytische Lehrwerksanalyse, bei der Materialien anhand spezifischer aus dem Fachdiskurs abgeleiteter Kriterien diskutiert werden. Letztere wäre am ehesten der hier gewählten Vorgehensweise zuzuordnen. Neuner (2003, 401) spricht davon, dass sich die Analyse von Lehrwerken als Produkt zugunsten einer Analyse der Rolle, die Lehrmaterialien im Unterricht spielen können, verändert hat.

In Anlehnung an diese Feststellung liegt auch der vorliegenden Untersuchung das Bestreben zugrunde, die Dokumente jeweils in ihrem Bezug zum Unterrichtsprozess und Kursablauf und nicht separat zu analysieren.

Der vollständige Fragenkatalog, mithilfe dessen das Korpus an schriftlichen Daten analysiert werden soll, befindet sich im Anhang (vgl. Anhang A2.). Die einzelnen Kriterien sind jeweils den einzelnen Aspekten der Forschungsfrage zugeordnet.

4.2.1.2. Befragung

Wesentlich leichter fiel die Wahl für die zweite Säule des Forschungsdesigns. Für die Anreicherung der Analyseergebnisse durch Informationen aus dem tatsächlichen Kursgeschehen wurden ExpertInneninterviews durchgeführt. Dabei handelt es sich um qualitative Interviews mit ExpertInnen, die sich nach Hug und Poscheschnik (2010, 104) durch die Expertise, über welche die befragten Personen im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand verfügen, definieren lassen. Demnach steht auch nicht die interviewte Person selbst im Fokus, sondern es geht vor allem um die Informationen und das Wissen, das sie über den Forschungsgegenstand hat. Eine Befragung in Form von solchen Interviews erschien für das geplante Projekt geeigneter als eine Fragebogenerhebung, da das Vorgehen aufgrund fehlender Bezugspunkte aus früheren Forschungen eher explorativer Natur ist. Des Weiteren bietet die Methode des Interviews den Vorteil, dass interessante Punkte vertieft werden können und dass bei Verständnisschwierigkeiten nachgefragt werden kann.

Für diese Interviews wurde ein Leitfaden mit 13 Fragen erstellt, der sich ebenfalls im Anhang (vgl. Anhang A3.) befindet. Die Fragen wurden bewusst offen formuliert, sodass den InterviewpartnerInnen Raum für ausführliche Antworten gelassen wurde. Außerdem wurden einige Unterfragen ergänzt, die bei passender Gelegenheit gestellt wurden. Der Einsatz dieser Fragen, sowie die Tatsache, dass von der Reihenfolge der Fragen im Gesprächsverlauf meist abgewichen wurde, entspricht dem von Hug und Poscheschnik (2010, 106) geforderten Prinzip der Flexibilität bei der Interviewführung. Die geplante Interviewzeit betrug pro Person

zwischen 20 und 30 Minuten, wurde aber bei einigen ProbandInnen aufgrund der Tatsache, dass sie bereit waren, viele Fragen ausführlich zu beantworten und ergänzende Informationen beizusteuern, weit überschritten.

4.2.2. Datenerhebung und Datenkorpus

Wie bereits erwähnt setzt sich das Datenkorpus auf Seite der Materialien aus den sogenannten Lehrbüchern (bei welchen es sich eigentlich um eine Sammlung aller im Kurs gezeigten Powerpoint Folien handelt), den Powerpoint Präsentationen selbst, den mp3-Dateien, welche den LernerInnen für das Selbststudium zur Verfügung stehen, dem sogenannten „Methoden-ABC“, das Lehrende mit den Kursprinzipien vertraut macht, den LehrerInnenhandreichungen zu den einzelnen Lektionen und den literarischen Quellen, die für die Erstellung des Kursformats herangezogen wurden, zusammen.

Für die Einbeziehung der ExpertInnenperspektive wurden qualitative Interviews geführt. Wie bereits an vorhergehender Stelle angedeutet, handelt es sich bei den interviewten ExpertInnen einerseits um Lehrpersonen und andererseits um LeiterInnen eines Österreich Institut Standortes (beziehungsweise in einem Fall sogar um die Kombination beider Positionen). Es wurden insgesamt vier mündliche Interviews geführt, wobei die Settings jeweils sehr unterschiedlich waren. Ein Gespräch wurde über Skype geführt, zwei Gespräche fanden direkt an einem ÖI Standort statt und ein weiteres Gespräch konnte in einem Kaffeehaus aufgezeichnet werden. Die Qualität der Aufnahmen unterscheidet sich dementsprechend ebenfalls, es traten aber im Hinblick auf die Transkription keine Schwierigkeiten auf. Aus organisatorischen Gründen konnte die Befragung einer Kursleiterin nur in schriftlicher Form durchgeführt werden, wodurch die Antworten etwas kürzer ausfielen als bei den mündlichen Befragungen. Dennoch werden auch diese Daten in die Analyse miteinbezogen. Als ergänzende Beobachtungsmöglichkeit wurde eine Hospitation in einem

...*sprint* Kurs angeboten. Diese Möglichkeit wurde dazu genutzt, um persönlich bessere Einblicke in den Kursablauf zu bekommen und die tatsächliche Umsetzung des in den Materialien theoretisch beschriebenen Fundaments selbst zu sehen. Für die Untersuchung werde ich mich aber auf die Dokumente sowie die erhobenen Interviewdaten beschränken, da eine Beobachtung allein nicht aussagekräftig genug ist und eine längerfristige Beobachtung nicht vorgesehen war.

Die vier Gespräche haben jeweils eine Dauer von 30 bis 70 Minuten. Insgesamt stehen für die Analyse 2 Stunden und 50 Minuten an Gesprächsmaterial sowie ein schriftlich beantworteter Interviewleitfaden zur Verfügung.

4.2.3. Aufbereitung und Analyse

Dieser Abschnitt wurde in zwei Teile gegliedert, wobei zuerst die Datenbearbeitung der Kursmaterialien und anschließend die Arbeit mit den mündlichen, durch die Interviews gewonnenen Daten thematisiert wird.

Die Arbeit mit den Kursmaterialien gestaltete sich hier relativ einfach. Da es sich bei fast allen Daten um schriftliche Daten handelt (auch für die mp3-Dateien existieren Transkripte) bedurften sie keiner intensiven Aufbereitung und wurden daher lediglich in die Kategorien „LernerInnenmaterial“, „LehrerInnenmaterial“ und „Literatur“ eingeordnet. In einem weiteren Schritt wurde auf alle Dokumente das oben präsentierte Fragenraster angewandt (vgl. Kapitel 5.).

Etwas anders verhielt es sich mit den Interviewdaten. Diese wurden in einem ersten Schritt transkribiert. Da in erster Linie der Inhalt der Gespräche im Vordergrund steht und es nicht darum geht, sprachliche Merkmale zu analysieren, war es nicht notwendig, ein sehr detailliertes Transkript anzufertigen (vgl. Dresing & Pehl 2013, 17f). Aus diesem Grund wurde für die Transkription auf das Programm f5 zurückgegriffen, mit dessen Hilfe verbale und paraverbale Elemente von Gesprächen wortgetreu niedergeschrieben (und auch kommentiert) werden können.

4.2.4. Gütekriterien

Mit dem Forschungsdesign wurde versucht, den Gütekriterien qualitativer Forschungsarbeiten weitestgehend zu entsprechen. Hier steht an oberster Stelle das Kriterium der Transparenz, wonach zu jedem Zeitpunkt die Arbeitsschritte und Vorgehensweisen offen gelegt werden sollten. Durch konsequente Verfahrensdokumentation der Arbeitsschritte sollte auch dieses gewährleistet sein. (vgl. Schmelter 2014, 42)

Um beurteilen zu können, ob eine angemessene Methodenwahl erfolgt ist, und um weitere Ansatzpunkte für anschließende Forschungsarbeiten zum selben Thema durchführen zu können, wird außerdem die Forderung an Forschende formuliert, das eigene Verständnis des Forschungsgegenstands zu explizieren (vgl. Schmelter 2014, 36). Ein wesentliches Kriterium für die Praxisrelevanz ist nach Aguado und Riemer (2000), dass Forschungserkenntnisse allgemein verständlich und für andere ForscherInnen nachvollziehbar präsentiert werden.

„Forschende sollten folglich u.a. offenlegen, an welchen Forschungsstand, an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und auf welche Lehr-Lernkontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Rahmen hinaus übertragen werden können.“ (Schmelter 2014, 37)

Abgesehen von diesen übergreifenden Gütekriterien existieren auch explizite Empfehlungen für die Durchführung von qualitativen Interviews. Demnach ist es wichtig, dass Personen die ein Interview leiten, den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit für ausführliche Antworten geben, aber das Gespräch dennoch steuern, um nicht vom Thema abzukommen. Für die im Interview gestellten Fragen gilt der Appell, dass Suggestivfragen vermieden und die Fragen so formuliert werden sollen, dass sie auch für die befragten Personen verständlich sind. (vgl. Hug & Poscheschnik 2010, 105f)

Schließlich sei an dieser Stelle noch die von der objektiven Hermeneutik postulierte notwendige distanzierte Haltung der ForscherInnen, die jede forschende Person trotz der eigenen Involviertheit in den Forschungsprozess einnehmen sollte, erwähnt (vgl. Schlömerkemper 2010, 89). Eine solche Haltung kann im Laufe des oft langen und intensiven Forschungsprozesses nur dann bewahrt werden, wenn auch regelmäßige Reflexionen über die eigenen Vorgehensweisen Bestandteil des Arbeitsprozesses sind (vgl. Schmelter 2014, 42). Auch das Thema Forschungsethik wird oft in die Gütekriterien inkludiert. Da es sich hier meiner Meinung nach aber um ein besonders wichtiges Thema handelt, soll es an dieser Stelle in einem separaten Abschnitt behandelt werden.

4.2.5. Forschungsethische Überlegungen

Das zugrunde liegende Prinzip all dieser Überlegungen ist jenes der „Nicht-Schädigung“. Dabei geht es darum, keine Schritte und Handlungen zu setzen, die den beteiligten ProbandInnen (beziehungsweise bei diesem Projekt auch der beteiligten Institution) in irgendeiner Weise schaden könnten (vgl. Hopf 2000).

In diesem speziellen Fall wurden alle InterviewpartnerInnen vor dem Gespräch um die Zustimmung gebeten, persönliche Daten erheben zu dürfen, beziehungsweise die Gespräche aufzeichnen zu dürfen. Den ForschungspartnerInnen wurde außerdem versichert, dass alle erhobenen Daten nur für universitäre Forschungszwecke verwendet werden, und dass diese nicht ohne der expliziten Zustimmung der GesprächspartnerInnen an die Institution weitergegeben werden. Sie erhielten Gelegenheit, alle Transkripte sowie alle daraus entnommenen Zitate, die in Präsentationen oder in die Analyse inkludiert wurden, auf Fehler oder Missverständnisse hin zu überprüfen.

Da das Projekt auch von Seiten des Österreich Institut Unterstützung erhielt, müssen auch der Institution gegenüber forschungsethische Richtlinien eingehalten werden. Um das Zustandekommen der Kooperation abzusichern, wurde bestätigt, dass alle Materialien, die für

die Analyse zur Verfügung gestellt wurden, nicht an Drittpersonen weitergegeben oder für eigene Unterrichtszwecke verwendet werden, da es sich um ein lizenziertes Produkt des Österreich Institut handelt. Der Institution wurde außerdem mehrmals versichert, dass das Projekt nicht dazu intendiert ist, eine Bewertung oder Kritik des Kursformats vorzunehmen, sondern darum, es in den forschungstheoretischen Rahmen der Sprachlehr- und -lernforschung einzubetten und jene Faktoren herauszuarbeiten, die das beschleunigte Sprachenlernen ermöglichen.

5. Analyse

Das in 4.2.1.1 vorgestellte Frageraster wird für die Analyse auf die einzelnen Teile des zur Verfügung stehenden Materials angewendet. Um ein möglichst detailliertes Bild zu gewährleisten, habe ich mich entschieden, die Analyse so zu gliedern, dass jeder einzelne Teil des Materials gesondert mithilfe des Rasters dargestellt wird. Dabei wurde versucht, Redundanzen zu vermeiden. Die Fragen, auf welche sich die Abschnitte beziehen, werden jeweils im Fließtext erwähnt. Um ständige Unterbrechungen des Textflusses zu vermeiden, wurde auf die gesonderte Darstellung in Form von Überschriften bzw. Abschnitten verzichtet. In manchen Teilen können einzelne Fragen aufgrund des Charakters des Materials nicht hinreichend beantwortet werden. Beispielsweise können aus dem „bloßen“ Material, das die LernerInnen erhalten, nur schwer theoretische Grundlagen und nur einzelne methodische Implikationen herausgelesen werden. Umgekehrt kann die zugrundeliegende Literatur nur wenig Aufschluss über die konkrete Umsetzung der Aktivitäten beziehungsweise Fertigkeiten im „Endprodukt“ des *...sprint* Kurses geben. Ebenso ist die Rolle der Lehrperson in diesen Materialien nicht erkennbar. In den Abschnitten werden solche unbeantworteten Fragen daher vermerkt und es wird auf entsprechende andere Abschnitte verwiesen. Die Analyse beschäftigt sich zuerst mit jenen Unterlagen, die die LernerInnen im und außerhalb des Kurses verwenden, bevor auf jenes Material eingegangen wird, das den Lehrpersonen zusätzlich zur Verfügung steht. In einem weiteren Abschnitt werden dann die Interviews in ähnlicher Form einer Analyse unterzogen. Eine Zusammenführung der Analyseergebnisse und –erkenntnisse wird in der darauffolgenden Diskussion versucht.

5.1. LernerInnenmaterial

Unter LernerInnenmaterial sind hier die Folien, die den LernerInnen einerseits in der Kursstunde in Form von Powerpoint Präsentationen präsentiert werden als auch andererseits jedem/ jeder einzelnen LernerIn in Buchform zur Verfügung stehen, sowie die mp3-Dateien, die für das selbstständige Lernen zuhause dienen sollen, zusammengefasst. Weiters erhalten KursteilnehmerInnen zu Kursbeginn eine Anleitung für die Arbeit mit einem Vokabellernsystem im Internet und zu Kursende (beziehungsweise am Ende eines Kurstages oder einer Kurswoche) Fragebögen, mithilfe derer sie die Möglichkeit haben, Feedback zum Kursablauf sowie zu einzelnen Kursaktivitäten zu geben. Da diese beiden Dokumente nicht genügend Input liefern, um gesondert analysiert werden zu können, sollen sie an dieser Stelle im Hinblick auf einzelne Aspekte kommentiert werden.

Das Angebot des Vokabeltrainers kann vor allem aus der Perspektive der LernerInnenautonomie ein wertvolles Werkzeug für die Lernenden darstellen. Sie können selbst entscheiden, bei welchem Teil des Wortschatzes sie sich noch unsicher fühlen, und diesen Teil zuhause selbstständig wiederholen. Besonders hervorzuheben sind dabei auch die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Übung, die das Programm zur Verfügung stellt. So können Wörter übersetzt oder auf Deutsch gehört und verschriftlicht werden, wobei auch die Sprechgeschwindigkeit variiert werden kann. Parallel werden LernerInnen über das Hören mit dem zu erlernenden Wortmaterial konfrontiert, das Lesen trainiert und beim Schreiben wird vor allem die korrekte Umsetzung der Orthographie überprüft.

Für LernerInnen stehen drei Fragebögen zur Verfügung. In Kursen, in denen evaluiert wird, werden sie einerseits am Ende der Kurswoche, andererseits am Ende des Kurstages, und schließlich auch am letzten Kurstag ausgeteilt. Erstere erfragen vor allem die Regelmäßigkeit sowie den Lernzuwachs bei der Arbeit mit den mp3-Dateien. LernerInnen sollen außerdem angeben, wie häufig sie die vorgegebene Vorgangsweise befolgt haben beziehungsweise wie oft sie ihre eigene Lernstrategie im Umgang mit den Hörtexten angewendet haben. Abgesehen von der Hervorhebung besonders positiver Punkte sowie der Frage nach Wünschen wird auch Bezug auf die implizite Grammatikvermittlung in Form des Dekodierens genommen, indem LernerInnen gebeten werden zu evaluieren, inwiefern sie im Rahmen dieser Aktivität Einblick in das Funktionieren der Sprache bekommen haben. Mit einem weiteren Fragebogen wird die Zufriedenheit mit dem Fortschritt in verschiedenen Fertigkeiten erhoben. Außerdem wird wiederum erfragt, in welchem Ausmaß sich die LernerInnen in Eigenarbeit mit dem Deutschen beschäftigt haben. Hier wird also ersichtlich, dass bei der Erhebung ein großer Fokus auf der Erfassung von Aspekten in Zusammenhang mit der LernerInnenautonomie liegt.

Schließlich wurde ein weiterer Fragebogen erstellt, der Aspekte des gesamten Kurses beinhaltet. Aus der Sicht der Analyse besonders interessant ist die Frage nach der Bewertung des „ständigen Wiederholens und Automatisierens“, also nach der methodischen beziehungsweise im weitesten Sinne lerntheoretischen Basis. Weitere einzelne Faktoren, wie etwa das Tempo oder die Diktate, werden neutral evaluiert. An dieser Stelle sei der Kommentar erlaubt, dass man bei einzelnen Formulierungen den Eindruck eines suggestiven Charakters bekommt, wie etwa wenn es heißt: „Dass ich viel im Unterricht gelernt habe und zuhause keine Grammatik pauken musste“ oder „Die Lehrperson spricht immer mit, das gibt mir Sicherheit“. An dieser Stelle kann aber nur auf die Fragebögen selbst referiert werden. Es

liegen keine Feedback Ergebnisse der LernerInnen vor, die eine solche Behauptung verifizieren oder falsifizieren könnten.

5.1.1. Folien

Die Arbeit mit den Folien erforderte mehrere Zwischenschritte. Um einen Überblick zu haben, wurden alle Lektionen im Vorfeld einer deskriptiven Analyse unterzogen. Es wurde ein Raster kreiert, in dem jeweils jede einzelne Aktivität aufgelistet und im Hinblick auf den Fokus, die Methode, das Thema (sofern ein konkretes Thema identifiziert werden konnte) und alle Fertigkeiten, die dabei „angesprochen werden“⁴, kommentiert wurde (vgl. Anhang A4.). Es muss hinzugefügt werden, dass ein ähnliches Raster bereits von den Verantwortlichen des Kursdesigns angefertigt wurde, dass dieses jedoch wesentlich weniger detailliert ist und pro Lektion nur die Anzahl und Titel der Audios, Lesetexte und Videos, jedoch keinerlei Informationen hinsichtlich unterrichtlicher Aspekte wie etwa der zugrundeliegenden methodischen Ausrichtung, enthält (vgl. „...*sprint* – Inhaltsverzeichnis Themen“). Das Ziel der Arbeit, das in einer tiefergehenden Analyse des Kurses besteht, kann die zusätzliche Aufarbeitung der Lektionen in Form des neu erstellten Rasters rechtfertigen.

Die Analyse konzentriert sich außerdem auf den ersten Teil des Kurses, also ...*sprint* A1. Der zweite Kursteil ist in ähnlicher Art und Weise aufgebaut mit dem Unterschied, dass die Sätze immer länger werden. Die Methode des Wiederholens und Nachsprechen stößt dann aufgrund der Länge der Elemente an seine Grenzen (vgl. auch Kapitel 5.4.). Angemerkt werden soll an diesem Punkt noch, dass es sich bei den Powerpoint-Präsentationen jeweils um animierte Folien handelt, was den Effekt hat, dass die gleiche Folie mehrmals für unterschiedliche Zwecke verwendet werden kann, indem die Reihenfolge der auftauchenden Elemente variiert wird.

Manche Fragen aus dem Raster – etwa jene, die sich auf die Lehrperson beziehen – können in diesem Arbeitsschritt nicht beantwortet werden. Hier muss auf die folgenden Kapitel zum LehrerInnenmaterial verwiesen werden. Antworten auf jene Fragen, die zugrunde liegende Theorien erfassen sollen, sind ebenfalls nicht nur mit dem Blick auf das Material ersichtlich. Es kann nur versucht werden, diese Antworten in einem weiteren Schritt im Rahmen der Diskussion aus dem gesichteten Material abzuleiten.

⁴ Die Formulierung „angesprochen werden“ bezieht sich hier darauf, dass die jeweilige Fertigkeit im Rahmen der Übung irgendeine (wenn auch „begleitende“) Rolle spielt. Vor allem bei den rezeptiven Fertigkeiten besteht diese Rolle oft in der Bereitstellung von Sprachmaterial über verschiedene Kanäle. Die Fertigkeit wird somit nicht im klassischen Sinn trainiert, dennoch wird sie im Raster erwähnt.

Sehr konkret konnte man anhand der Kursmaterialien den Umgang mit den Fertigkeiten analysieren. Zur Beantwortung der Fragen, in welchem Verhältnis produktive zu rezeptiven Fertigkeiten stehen sowie welcher Stellenwert den einzelnen Fertigkeiten zukommt, wurde jene Spalte herangezogen, in der die angesprochenen Fertigkeiten aufgelistet waren. Pro Lektion wurde abgezählt, bei wie vielen Übungen die jeweilige Fertigkeit eine Rolle spielt. Dazu muss einerseits festgehalten werden, dass Mehrfachnennungen möglich waren. Ein klassisches Beispiel hierfür wäre etwa der „Kern“ des *...sprint* Kurses, nämlich die Arbeit mit Dialogen, bei der gleichzeitig gehört, gesprochen und im letzten Schritt auch gelesen wird. Weiters muss gesagt werden, dass alle Aktivitäten gezählt wurden, bei denen die TeilnehmerInnen in der jeweiligen Fertigkeit agieren müssen, unabhängig davon, ob die Aktivität hauptsächlich auf das Training dieser Fertigkeit ausgerichtet ist oder ob diese nur implizit trainiert wird (wie etwa beim abschließenden Lesen der Dialoge). Schließlich ist festzuhalten, dass vor allem beim Hören in der Mehrzahl der Fälle nicht um verstehendes Hören geht, sondern dass das Hören als Basis für das Erlernen der korrekten Aussprache sowie für die Reproduktion von sprachlichem Material herangezogen wird.

Das jeweilige Ergebnis der Zählung wurde jenen Zahlenwerten der anderen Fertigkeiten gegenübergestellt, sodass der Vergleich hergestellt und der jeweilige Stellenwert bestimmt werden konnte. Natürlich kann als Parameter für den Stellenwert nur das Aufscheinen der Fertigkeit in den Materialien herangezogen werden und es kann nicht berücksichtigt werden, inwieweit Lehrpersonen durch leichte Schwerpunktsetzung darauf Einfluss nehmen.

Um das Verhältnis zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten veranschaulichen zu können, wurden die Werte von jeweils zwei Fertigkeiten zu einer Summe zusammengefasst. So wurden für die Darstellung der produktiven Fertigkeiten die Zahlenwerte des Sprechens und Schreibens addiert, für die rezeptiven Fertigkeiten wurde die Verbindung zwischen Hören, Lesen und dem Hör-Seh-Verstehen hergestellt.

In jeder der analysierten Lektionen ist der Anteil jener Folien, bei deren Bearbeitung rezeptive Fertigkeiten trainiert werden, höher als jener, wo Lernende produktive Fertigkeiten trainieren können. Dafür ausschlaggebend ist aber nicht, dass produktive Fertigkeiten allgemein vernachlässigt werden – im Gegenteil, in den meisten Fällen stehen Sprechaktivitäten sogar auf Platz Eins der hier aufgestellten Rangordnung – sondern dass Folien, mithilfe derer eine Schreibaktivität angeleitet wird, in verhältnismäßig geringer Anzahl vorkommen.

Dies gilt für alle 15 Lektionen des *...sprint* A1 Kurs. In vier Lektionen wird nicht geschrieben, in den übrigen Lektionen liegt die Anzahl der Aktivitäten (wobei Aktivitäten hier mit Folien gleichgesetzt wird), bei denen das Schreiben eine Rolle spielt, zwischen eins

und sechs. Noch weniger integriert in den Lernprozess wird das Hör-Seh-Verstehen. Diese Fertigkeit wird in einer Lektion mit zwei Aktivitäten sowie in zwei weiteren mit jeweils einer Aktivität angesprochen. Sowohl das Hören als auch das Lesen werden dagegen im Rahmen des Kurses stark betont, wobei überraschend war, dass die Anzahl an Leseaktivitäten dabei sogar überwiegt. Dies ist wahrscheinlich durch die Tatsache erklärbar, dass Lesen sowohl in die Arbeit mit Dialogen integriert ist, als auch im Rahmen von expliziten Lesetexten trainiert wird. Im Unterricht selbst gibt es keine expliziten Höraktivitäten⁵. Dafür haben Lernende bei der Hausübung (welche in die Zählung nicht miteinbezogen wurde) Gelegenheit, das Hören in stärkerem Ausmaß zu trainieren. Betont werden muss schließlich, dass jene Folien, die dem Dekodieren gewidmet sind, keiner Fertigkeit zugeordnet wurden, da es hier um das Sprachverständnis geht.

Fragt man nun nach der Umsetzung der einzelnen Fertigkeiten, so lassen sich bei der Analyse der Lektionen einige Muster erkennen: das Sprechen wird zu Beginn vor allem in Form von Chor- oder Nachsprechen geübt (z.B. Lektion 1, Folie 1-12), bevor zur Variation oder zur Wiederholung eigene Inhalte eingefügt werden können (z.B. Lektion 1, Folie 16-20). Großteils werden sogenannte „Chunks“, also sprachliche Strukturstücke, die in Kommunikationssituationen eingebettet sind und in ähnlich oder identisch strukturierter Form immer wieder auftauchen, präsentiert und geübt (vgl. Handwerker & Madlener 2009, 6ff). In einzelnen Fällen wird zu Bildimpulsen gesprochen (wie etwa in Lektion 7, Folie 8), Fragen werden beantwortet (vgl. Lektion 10, Folie 2) oder Texte werden halblaut gelesen (vgl. Lektion 13, Folie 12). Die letztgenannte Aktivität hat laut ...*sprint*-AutorInnen nicht nur zum Ziel, dass Lernende ihre Aussprache verbessern, sondern dass sie zusätzlich das Leseverstehen trainieren beziehungsweise die Möglichkeit zur eigenen mündlichen Produktion haben (die Aktivität wird als „Buzz-Reading“ bezeichnet). Im Fokus stehen bei Sprechaktivitäten oft auch Rhythmik und Tonlage, welche die Lernenden von der Lehrperson kopieren sollen (vgl. Lektion 10, Folie 6). Gelesen werden sowohl die neu zu erlernenden Chunks und Dialoge wie auch – meist gegen Ende der Lektion – (halb-)authentische Lesetexte (z.B. Lektion 1, Folie 22).

**Abbildung 1: (Halb-)Authentischer Lesetext
(vgl. Lektion 1, Folie 22)**

⁵ Von offizieller Seite des ÖI wird das Vor- und Nachsprechen als Höraktivität bezeichnet.

Lesen Sie bitte:

Leonie und Lukas sind die beliebtesten Vornamen

Leonie und Lukas sind die beliebtesten Vornamen in Österreich.
Der Name Lukas ist seit mehr als 10 Jahren die Nummer 1 bei den Buben.

Knapp hinter Leonie landet der Name Sarah, gefolgt von Anna.
Es folgen Hannah, Lena, Julia, Sophie, Katharina, Laura und Lara.
Bei den Buben ist Tobias auf Platz zwei, Julian ist Dritter. Auf Platz vier landen Simon, Maximilian, David und Sebastian. Alexander erreicht Platz acht, dann kommen Felix und Florian.

Zu diesen Texten gibt es auch Anschlussaktivitäten, wie etwa das Erschließen und Antizipieren von Textteilen (vgl. Lektion 13, Folie 26) oder das Nachvollziehen von Antworten auf Verständnisfragen (vgl. Lektion 9, Folie 9). An der Schnittstelle von Lesen und Schreiben stehen Lückentexte (vgl. Lektion 4, Folie 28), sowie Übungen zur Verbkonjugation (vgl. Lektion 4, Folie 19). Ebenfalls geschrieben werden Geschichten rund um zu wiederholende Wörter (vgl. Lektion 5, Folie 2), einzelne Wörter, die zuvor auswendig gelernt und visualisiert wurden (vgl. Lektion 5, Folie 11), Paralleltexte zur Einübung von Strukturen (vgl. Lektion 5, Folie 25), Diktate (vgl. Lektion 10, Folie 1) sowie einzelne selbstständige Produktionen unter Zuhilfenahme von Vorlagen (vgl. Lektion 6, Folie 28).

06.28. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit



Und jetzt Sie:

Schreiben Sie bitte Ihr Miniportrait:

Wie heißen Sie?
Was lernen Sie?
Was wollen Sie zuerst machen? Was wollen Sie dann machen?
Wie oft lernen/wiederholen/üben/trainieren Sie?
Was können Sie schon gut? Was können Sie noch nicht so gut?
Was haben Sie heute schon gemacht?
Was haben Sie noch nicht gemacht?

Abbildung 2: Eigene Portraits (vgl. Lektion 6, Folie 28)

Für den Einbezug der fünften Fertigkeit stehen drei Videos mit dazugehörigen Fragen (vgl. Lektion 11, Folie 5), Lückentexten (vgl. Lektion 4, Folie 7) und Bewegungsaufgaben (vgl. Lektion 8, Folie 3) zur Verfügung. Den Großteil an gehörtem Input erhalten die Lernenden durch die Lehrperson, welche Dialoge und weitere Texte vorliest, sowie durch die Interaktion in der Kursstunde. Zusätzlich gibt es die mp3-Dateien, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird. Explizite Übungen zum Hörverstehen sind nur an einzelnen Stellen integriert (vgl. Lektion 10, Folie 25).

10.25. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit



*„Ich beneide Menschen, die mit 3 oder 4 Stunden Schlaf in der Nacht auskommen. Sie haben so viel mehr Zeit zu arbeiten, zu lernen und zu spielen.“
(Bill Gates)*

„Man sollte mehr Zeit in seine Arbeit und mehr Arbeit in seine Zeit stecken.“ (Friedrich Dürrenmatt)

„Ich habe einen Kurs im Schnelllesen gemacht und kann jetzt "Krieg und Frieden" in zwanzig Minuten lesen. Es handelt von Russland.“ (Woody Allen)

Abbildung 3: Hörverstehen – Zitate (Lektion 10, Folie 25)

Der nächste Analyseaspekt war jener der Grammatikvermittlung. Die Fragen werden hier in einer etwas anderen Reihenfolge behandelt. Der Bogen spannt sich von der Beschreibung all jener Aktivitäten, die sich mit dem Phänomen Grammatik beschäftigen zur Frage, ob es sich bei diesen Aktivitäten um eine explizite oder implizite Form der Vermittlung handelt. Zuerst muss festgehalten werden, dass Grammatik natürlich auch Bestandteil der Arbeit mit Strukturen, der Produktion von Texten etc. ist. Diese Aktivitäten werden aber vorerst ausgeklammert, da es hier darum gehen soll, dass der Hauptfokus der Aktivität auf grammatischen Merkmalen liegt. Weiters wird untersucht, bei welchem Anteil dieser Aktivitäten versucht wird, den LernerInnen die Grammatik implizit zu vermitteln und wo eventuell einzelne Aspekte explizit dargestellt werden. Pessutti Nascimento (2014, 163), deren Definition in weiterer Folge verwendet wird, klassifiziert jene Aktivitäten, in denen Grammatikregeln erworben werden, ohne dass sie extra thematisiert werden, als „implizite Vermittlung“, während „explizite Vermittlung“ bedeutet, dass über die Grammatikregeln gesprochen wird.

Wie aus dem Methoden ABC hervorgeht (vgl. Kapitel 5.2.2.), ist das Dekodieren die Hauptaktivität im Zusammenhang mit Grammatik. Der Fokus liegt dabei auf der Analyse der Strukturen, wobei diese Analyse von den LernerInnen und nicht von der Lehrperson vorgenommen werden soll. Durch die Gegenüberstellung des wortwörtlichen Äquivalents in der Erstsprache mit der Fremdsprache werden Anlässe zum Sprachvergleich und zur Reflexion geboten. Eine solche Aktivität ist in jeder Lektion mindestens einmal integriert (z.B. Lektion 1, Folie 14 und 15).

01.14. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit



| Grüß | Gott. | Ich | heiße | Martina. | Wie | heißen | Sie? |

| **Ich** | **heiße** | **Konrad Madinger.** |

| Freut | mich! | Ich | komme | aus | Wien. |

| Und | Sie? | Woher | kommen | Sie? |

| **Ich** | **komme** | **aus** | **Graz.** |

| Und | was | machen | Sie | beruflich? |

| **Ich** | **bin** | **Arzt.** | **Und** | **Sie?** | **Was** | **machen** | **Sie** | **beruflich?** |

| Ich | bin | Deutschlehrerin. |

Abbildung 4: Dekodierfolie (Lektion 1, Folie 14)

In den meisten Fällen steht diese Aktivität für sich allein, nur einmal wird sie von Fragestellungen begleitet (vgl. Lektion 14, Folie 17). Da die Lernenden hier weder

Erklärungen erhalten noch bestimmte grammatische Phänomene thematisiert werden, kann man von impliziter Grammatikvermittlung sprechen.

Zusätzlich zu diesen Aktivitäten beschäftigen sich einige Folien mit der Verbkonjugation mit dem Ziel, einzelne Paradigmen einzuprägen, zu festigen und teilweise in variierten Kontexten anzuwenden (z.B. Lektion 2, Folie 22).

02.22. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit





kaufen und zahlen

I.
Ich kaufe.
Du kaufst.
Er kauft und sie kauft.
Wir kaufen.
Ihr kauft.
Sie alle kaufen.
Und wer zahlt?

II.
Ich komme aus Ungarn.
Du kommst aus Italien.
Er kommt aus Island und
sie kommt aus Deutschland.
Wir kommen aus der Schweiz.
Ihr kommt aus Venezuela.
Sie kommen aus Österreich.
Und wer findet das wichtig?

III.
Ich habe Hunger.
Du hast Hunger.
Er hat Hunger und
sie hat Hunger.
Wir haben Hunger.
Ihr habt Hunger.
Sie alle haben Hunger.
Und wer hat was zu essen?

**Abbildung 5: Verbparadigmen
(Lektion 2, Folie 22)**

Hier muss man weiterhin von implizitem Grammatikunterricht sprechen, bei dem zwar eine Art „pattern drill“ angewendet wird, der aber nach wie vor ohne die Erklärung von Regeln auskommt.

In einer Übung werden Komposita gehört und selbstständig gebildet (vgl. Lektion 5, Folie 27), in einer weiteren werden Perfektformen mithilfe ihrer Rhythmen memoriert (vgl. Lektion 6, Folie 21). Ebenfalls sind LernerInnen einmal gefordert, aus einem gelesenen Text die Kategorie der Verben herauszufiltern (vgl. Lektion 10, Folie 27), was als „sprachformorientierte Verarbeitung“ bezeichnet wird und durch die Bewusstmachung grammatischer Kategorien den Kriterien „expliziter Vermittlung“ genügt. Ohne Hinweis auf grammatische Phänomene würde theoretisch wiederum eine Übung auskommen, bei der einzelne Elemente in Nebensätzen ergänzt werden sollen (vgl. Lektion 13, Folie 24). Auch im Rahmen einer Hör-Seh-Verstehensaktivität sind grammatische Informationen in einen Lückentext einzusetzen (vgl. Lektion 14, Folie 15).

14.16. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit



Erinnern Sie sich an Marian Kogler?

Also ich _____ mein Studium mit 13 _____.

Ich _____ die ersten zwei Jahre neben der Schule _____.

Und das war oft recht stressig. Gerade Schule und Studium unter einen Hut zu bringen, war nicht immer leicht. Es _____ im Allgemeinen aber dann immer gut _____.

Ein Jahr nach der Matura _____ ich das Bachelor Studium _____.

Dabei habe ich im Bachelor Studium bereits viele Lehrveranstaltungen vom Masterstudium vorgemacht. Und diese Lehrveranstaltungen _____ mir dann dabei _____, das Masterstudium in einem Jahr abzuschließen.



**Abbildung 6: Lückentext zu Video
(Lektion 14, Folie 15)**

Wie aus dieser Darstellung ersichtlich wird, liegt der Fokus zwar an einigen Stellen auf der Vermittlung und Einübung grammatischer Elemente und Strukturen, jedoch sind die zugehörigen Regeln an keiner Stelle abgedruckt. Aktivitäten, die grammatische Phänomene oder Bezeichnungen explizit ansprechen, sind kaum bis gar nicht vorhanden, sodass man tatsächlich davon sprechen kann, dass die explizite Grammatikvermittlung im Kurs nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Dies geht auch mit den Angaben, die man zum *...sprint* Kurs im Vorfeld erhält, konform, ist also in der Form von den AutorInnen intendiert. Über die Hintergründe kann hier nicht gemutmaßt werden. Vielmehr muss auf die Darstellung im Rahmen der Analyse des LehrerInnenmaterials verwiesen werden (vgl. Kapitel 5.2.). Dort wird dann auch darauf Bezug genommen, wo die hier verwendete Form der Grammatikvermittlung in der Methodengeschichte verortet werden und an welchen Merkmalen eine solche Klassifizierung festgemacht werden kann.

Die Frage nach den Lernzielen der Aufgaben- und Übungssequenzen muss an das Ende dieses Abschnittes gestellt werden. Zur Klärung der Frage nach der Umsetzung der Aktivitäten wird auf die beiden vorhergehenden Abschnitte innerhalb dieses Kapitels verwiesen, in denen sowohl Aktivitäten im Zusammenhang mit Grammatik als auch Aktivitäten zum Training der einzelnen Fertigkeiten ausführlich beschrieben werden.

Um die Frage zu klären, in welchem Verhältnis Aufgaben zu Übungen stehen, wird erst noch einmal die Definition von Aufgaben als „all jene Aktivitäten, die im Alltag mit Sprache bewältigt werden müssen“ aufgegriffen. Im Rahmen von Aufgaben sollen sich Lernende sprachlicher Mittel bedienen, um kommunikative Absichten zu realisieren (vgl. Europarat 2001, 153). Sieht man sich nun die „Hauptaktivität“, die im *...sprint* durchgeführt wird, nämlich die Arbeit mit Chunks an, so ist schwer zu beurteilen, ob diese Aktivität als Aufgabe klassifiziert werden kann. Zwar wird mit sprachlichen Mitteln gearbeitet, um kommunikative Absichten zu realisieren, allerdings sind sowohl die Mittel als auch die Absichten vorgegeben und können nicht von den Lernenden ausgewählt und mitbestimmt werden. Es gibt wenige Ausnahmen, in denen freie Produktion möglich ist (z.B. Lektion 13, Folie 25). Eine solche Aktivität wurde in einer Kursstunde beobachtet, wo Lernende mithilfe eines Beispiels kurze Ein-Satz-Antworten auf Fragen gaben. Abgesehen davon könnte man aber sagen, dass die Aktivitäten zwar im Alltag mit Sprache zu bewältigende Situationen simulieren und somit Aufgaben vorbereiten, aber sie können meines Erachtens nach nicht als Aufgaben im eigentlichen Sinne bezeichnet werden, da Lernende nicht selbstständig in der Zielsprache sprachlich handeln müssen.

Da die meisten Aktivitäten in irgendeiner Form ein Training darstellen, kann man argumentieren, dass sie als Übungen zu bewerten sind. In großer Anzahl sind die Übungen entweder rezeptiv (etwa bei Leseverstehensübungen) oder reproduktiv. Die Ziele variieren zwischen den einzelnen Aktivitäten. Im Fokus steht immer als Ziel das Automatisieren von Sprachmaterial, um dieses für die LernerInnen in tatsächlichen Kommunikationssituationen verfügbar zu machen.

5.1.2. Mp3-Dateien

Jene Texte, die den LernerInnen als mp3-Dateien zur Verfügung stehen, sind zum Großteil auch Teil der Lektionen. Dennoch sollen sie hier separat Erwähnung finden, um das Bild der Analyse, das in den übrigen Abschnitten gezeichnet wird, durch einige Details zu vervollständigen.

Die Vorgehensweise für die Arbeit mit den Audiodateien wird in der ersten Lektion trainiert. Das Schema besteht aus der Semantisierung durch Übersetzung und Auswendiglernen des Gehörten in mehreren Schritten (einzelne Teile mitsprechen, nachsprechen, in Gedanken sprechen, aus dem Gedächtnis sprechen etc.). Im speziellen Fall wird in der ersten sowie der zwölften Lektion der Textabschnitt zusätzlich noch dekodiert.

Das Ziel der Höraktivitäten besteht also wiederum im Einprägen und Auswendiglernen der Strukturen durch oftmaliges Anhören und Wiederholen. In Bezug auf die theoretische Einbettung verweist dies auf die Lerntheorien des Behaviorismus (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Ein Alltagsbezug der Texte sowie die weitgehend natürliche Aussprache und Intonation lassen sich feststellen. Weit weniger natürlich wirken dagegen oft die Formulierungen, besonders wenn die gleiche Struktur oft hintereinander wiederholt wird. Ein Beispiel zur Untermauerung dieser Behauptung findet sich etwa in Lektion 5. Auf die Frage nach Wünschen wird mehrmals hintereinander geantwortet: „Nein, ich möchte keine ...“. Im Normalfall würde man diese Struktur nicht so häufig wiederholen. Faktoren, bei denen man argumentieren könnte, dass sie das Gespräch dennoch „authentisch wirken“ lassen, sind die Betonung sowie der genervte Tonfall des Sprechers.

Wie später detailliert ausgeführt wird (vgl. Kapitel 5.4.), steht auch das Prinzip der LernerInnenautonomie hier zur Diskussion. Einerseits sind die LernerInnen dazu angehalten, selbstständig zu arbeiten. Andererseits ist genau vorgegeben, was und wie sie zu lernen haben. Ein detaillierter Hörplan steht ihnen zur Verfügung, in dem festgehalten ist, an welchen Tagen welche Dateien gehört und gelernt werden sollen. Anzumerken ist hier, dass das Prinzip der Wiederholung wiederum eine große Rolle spielt, da die einzelnen Aufnahmen

jeweils mehrmals pro Woche am Plan stehen, um tatsächlich Festigung und Automatisierung zu gewährleisten. Weiters werden die LernerInnen mit einem Handout dazu angehalten, täglich mit den Karteikarten zu arbeiten. Schlussendlich liegt es aber in ihrer eigenen Verantwortung, das eigenständige Lernen zuhause einzuplanen und durchzuführen, und eine solche Vorgehensweise erfordert ein gewisses Maß an Autonomie auf Seiten der KursteilnehmerInnen. Kooperation ist für die Hausübung zwar nicht vorgesehen, aber dennoch möglich. Dem Prinzip der LernerInnenzentriertheit kann in dem Fall nicht entsprochen werden, da für alle LernerInnen die gleichen Texte angeboten werden und keine Möglichkeit zur Differenzierung besteht. Außerdem sind die Texte nur in deutscher Sprache vorhanden, da sie zum Abspeichern der neuen deutschen Strukturen dienen sollen.

Auch wenn es hier nicht darum geht, das Hörverstehen zu trainieren, sondern vielmehr darum, sich über das Hören entsprechende Chunks und deren korrekte Aussprache einzuprägen, steht für die AutorInnen die Fertigkeit des Hörens im Vordergrund. Ausgerichtet sind die Aktivitäten in weiterer Folge auf die Schulung der Sprechfertigkeit durch einen Zuwachs an „Sprachmaterial“.

Bei jenen Texten, die auswendig gelernt werden sollen, handelt es sich großteils um Dialoge sowie um fünf monologische Texte (vor allem Beschreibungen wie etwa in Lektion 4 oder Lektion 14). In Lektion 2 gilt es auch Verbparadigmen abzuspeichern, was in die Rubrik Grammatiklernen eingeordnet werden kann.

Das Lernziel aller Aktivitäten, die für die Arbeit zuhause geplant sind, ist klar definiert und besteht in der Automatisierung der neu erlernten Phrasen. Die Aktivitäten sind als Übungen konzipiert. Die „Lösungen“ sind insofern eindeutig und überprüfbar, als dass LernerInnen jeweils in der darauffolgenden Einheit die gelernten Texte und Dialoge präsentieren können müssen. Gleichzeitig sind die Übungen stark gesteuert und geschlossen. Eine übergreifende Aufgabenstellung im Sinne einer eigenen Produktion der LernerInnen scheint es hier nicht zu geben. Die Aktivitäten stellen Lernende nicht vor neue Inhalte, sondern greifen jene Strukturen und Phänomene auf, die bereits in den Kursstunden kennengelernt und behandelt wurden.

Der Lehrperson kommt im Hinblick auf die Arbeit mit den Audiodateien nur zu Kursbeginn eine wesentliche Rolle zu. Hier sollte sie die TeilnehmerInnen auf die eigenständige Arbeit vorbereiten, indem die einzelnen Arbeitsschritte erklärt und eingeübt werden (vgl. Lektion1).

5.2. LehrerInnenmaterial

Im nächsten Schritt wird – dank der Tatsache, dass vom Österreich Institut das gesamte Material, das KursleiterInnen erhalten, zur Verfügung gestellt wurde – das sogenannte „LehrerInnenmaterial“ untersucht. Dazu zählt neben der LehrerInnenhandreichung sowie dem Methoden ABC auch die angeführte Literatur, die dem Kurs zugrunde liegt. Wiederum gibt es zwei weitere Dokumente, die an dieser Stelle, unabhängig von der danach folgenden Analyse, kommentiert werden, nämlich einerseits ein Merkblatt für KursleiterInnen und andererseits die Fragebögen, die auch von Lehrpersonen ausgefüllt werden sollen.

Im Merkblatt wird einerseits die Beschleunigung des Lernens, andererseits aber auch der dafür notwendige außerunterrichtliche Zeiteinsatz der LernerInnen hervorgehoben. Auch hier wird auf das Kursprinzip des Wiederholens verwiesen. In Bezug auf die Fertigkeiten erfahren die LehrerInnen – und in weiterer Folge auch die LernerInnen - dass an oberster Stelle das Hören und (Nach-)Sprechen stehen, sodass die Sprache „ins Ohr“ kommt und das richtige Sprechen eingeübt wird. Lesen und Schreiben werden, ebenso wie die Grammatik, erwähnt, ohne jedoch zu konkretisieren, inwiefern die genannten Aspekte im Kurs umgesetzt werden.

KursleiterInnen werden mithilfe der Fragebögen nach dem Umgang mit der Zeit gefragt. Der geringfügige Spielraum bei der Einhaltung der Zeitstruktur, der an späterer Stelle Erwähnung finden wird, kann hier kommentiert werden, ebenso wie die Aktivität der Lernenden beim Dekodieren (ein viel diskutierter Punkt im Rahmen der Interviews, vgl. Kapitel 5.4.). Auch der Aspekt der Vorbereitung und Planung (benötigte Zeit, Vorgangsweise, Einbezug des Handbuchs) ist in den Fragebogen integriert. Die Lehrpersonen werden also nicht nur in ihrer Rolle im Kurs selbst, sondern auch außerhalb „in den Blick genommen“. Schließlich sollen sie noch ihre Einschätzung im Hinblick auf den Lernfortschritt der TeilnehmerInnen abgeben.

5.2.1. Handreichung

Die Bezeichnung „Handreichung“ steht für jene Hinweise, die Lehrpersonen sowohl in digitaler Form im Rahmen der Präsentation als auch in analoger Form in den Mappen vorfinden und für die Vorbereitung nutzen sollen. Hier wird die Vorgehensweise zu jeder Folie detailliert beschrieben. Außerdem finden sich Verweise auf die Beschreibungen einzelner Aktivitäten im Methoden ABC. Insofern handelt es sich hier um eine ergänzende Analyse, die nicht jeden Eintrag in detaillierter Form kommentiert, sondern manche Stellen deskriptiv heraushebt und gleichzeitig wieder versucht, Antworten auf die Fragestellungen zu finden. Zu diesem Zweck wurden alle Folien ausgewählt, zu denen Lehrpersonen das erste Mal mit Hinweisen zu dieser speziellen Aktivität konfrontiert werden. Wenn dieselben

Hinweise zu ähnlichen Aktivitäten im Laufe des Kurses noch einmal auftauchen, werden sie nicht mehr in die Analyse miteinbezogen. Die Analyse erinnert in Ansätzen an jene in Kapitel 5.1.1., da sie ebenso auf die Folien bezogen sind. Allerdings geht es hier nicht nur um das „pure Material“, sondern vor allem um die Anweisungen für Lehrpersonen, wie mit dem vorliegenden Material gearbeitet werden sollte.

Ein Prinzip, auf dem der Kurs beruht und das auch im Rahmen der Handreichung immer wieder betont wird, soll hier als „Wiederholungsprinzip“ bezeichnet werden. Dies kann mit „Automatisierung“ verglichen werden (vgl. Kapitel 2.1.4.). So wird beispielsweise am Beginn von Lektion 3 jeder/ jede TeilnehmerIn mit der Wiederholung eines Wortschatzelements konfrontiert, zu dem jeweils der richtige Artikel gefunden werden soll (vgl. Lektion 3, Folie 1).

Bei der Arbeit mit den Dialogen ist die Vorgehensweise immer gleich beziehungsweise ähnlich (z.B. Lektion 1, Folie 1). Durch beigefügte Bilder werden die Situationen kontextualisiert und das Verständnis unterstützt. Bei manchen abstrakten Wörtern ist es schwierig, diese bildlich darzustellen. So etwa wird für das Wortschatzelement „Geduld“ ein Bild eines Verkehrsstaus verwendet (vgl. Lektion 13, Folie 19). Lehrpersonen dürfen Anpassungen im Hinblick auf die aktuelle Kurssituation vornehmen (etwa sollen in Lektion 1 Grußformeln je nach Tageszeit variiert werden), um die Situationen natürlicher wirken zu lassen. Persönliche Details der KursteilnehmerInnen können eingearbeitet werden. Bei der Vorstellung sagen alle Lernenden ihre eigenen Namen/ Herkunftsorte etc. Dies trägt zu einer natürlicheren Situation bei. Gleichzeitig könnte es meiner persönlichen Einschätzung nach auch irritierend wirken, wenn gleichzeitig mehrere verschiedene Wörter gemurmelt werden. Durch manche Formulierungen und vor allem durch die ständige Wiederholung der einzelnen Teile wird die natürliche Wirkung der Gesprächsteile beeinträchtigt (etwa in Lektion 1, wenn die Lehrperson sich an jeden/ jede TeilnehmerIn mit der Frage: „Arnold Schwarzenegger kommt aus Österreich. Ich komme aus XY. Woher kommen Sie?“ richtet). Auch die redundante Struktur „Ja, das habe ich“ – etwa auf die Frage „Hast du schon einmal Akkordeon gespielt?“ (vgl. Lektion 6, Folie 26) wäre meiner Beurteilung als Deutsch L1-Sprecherin nach in einer alltäglichen Gesprächssituation nur bei besonderer Betonung natürlich. Die Personen sowie die Orte, um die es in den einzelnen Gesprächen geht, sind wiederum aus dem täglichen Leben gegriffen. Lehrpersonen erhalten in der Handreichung auch landeskundliche Informationen, die an die Lernenden weitergegeben werden können. Einige authentische Elemente wie etwa Lieder (vgl. Lektion 2, Folie 3), Zitate (vgl. Lektion

10, Folie 25), Witze (vgl. Lektion 12, Folie 24) oder Videos (vgl. Lektion 2, Folie 20) sind in den Kurs integriert.

Gedichte (wie etwa Ernst Jandls „von sinnen“) werden herangezogen, um Wörter mithilfe von Gesten auswendig zu lernen. Dies ist auch verbunden mit einer Sammlung an Strategien zum effizienteren Lernen (vgl. Lektion 2, Folie 24). Außerdem werden Gedichtaufbauschemata thematisiert und dabei auch die antizipatorischen Fähigkeiten der Lernenden trainiert (vgl. Lektion 13, Folie 26). Bei der Erarbeitung von Wortschatzelementen zum Thema „Gefühl“ werden LernerInnen persönlich miteinbezogen, indem sie ihren momentanen Gefühlszustand markieren und in weiterer Folge benennen dürfen (vgl. Lektion 3, Folie 2). Auch Himmelsrichtungen werden in alltägliche Kontexte eingebettet, wenn die Lage von Ländern auf der Landkarte oder Plätze im Theater gesucht werden (vgl. Lektion 7, Folie 12).

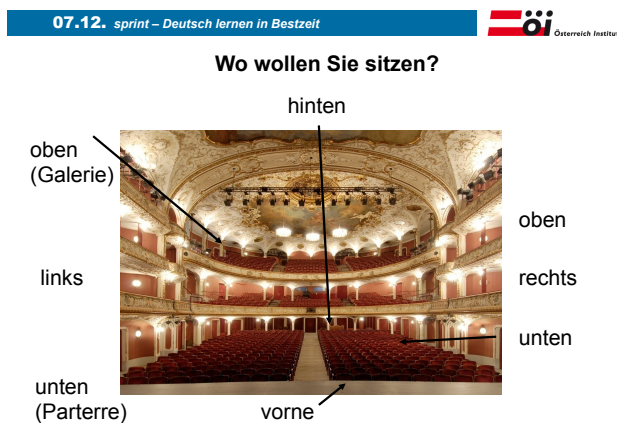


Abbildung 7: Richtungen im Theater (Lektion 7, Folie 12)

Für das Lernen der Zeitangaben dient die klassische Aktivität des Abstimmens von Terminen mithilfe von Kalenderblättern (vgl. Lektion 10, Folie 19). Generell sind die Themen so gewählt, dass sie für die Zielgruppe der Lernenden, für die der Kurs intendiert ist, sicherlich bedeutsam ist. So werden etwa Tipps für den ersten Tag in einer neuen Arbeitsstelle besprochen, was für jemanden, der plant, demnächst im Ausland zu arbeiten, interessant sein könnte (vgl. Lektion 13, Folie 8 + Folie 13). Die Intonation wird in verschiedener Form geübt – so wird oft in unterschiedlichen Lautstärken oder auch in unterschiedlichen „Gefühlszuständen“ gelesen, um Monotonie bis zu einem gewissen Grad zu vermeiden (vgl. Lektion 10, Folie 6). Einzelne Bildimpulse können als Ausgangspunkt für verschiedene Aktivitäten (Suchbild, Wortschatzsammlung, Wettbewerb, eigene Produktion) genutzt werden (vgl. Lektion 9, Folie 22a). Beim Schreiben wird die Authentizität an manchen Stellen durch das Layout gestützt. So kann eine Hotelreservierung in ein E-Mail- Raster geschrieben werden (vgl. Lektion 12, Folie 2).

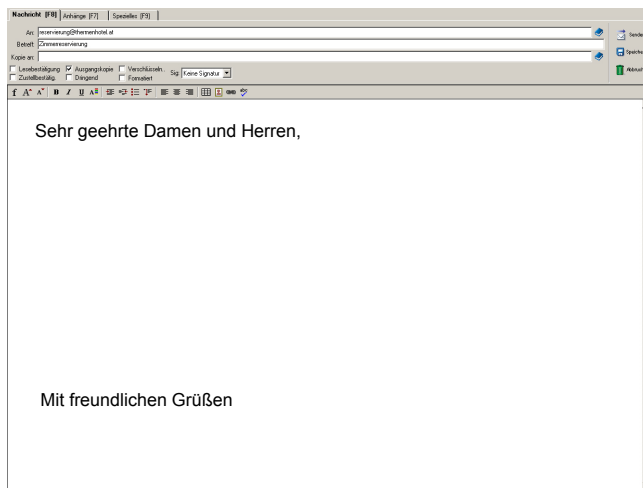


Abbildung 8: Hotelreservierung – E-Mail (Lektion 12, Folie 2)

Auch das Erscheinungsbild einer Hochzeitseinladung (Schriftart etc.) geht mit realen Einladungskarten konform (vgl. Lektion 12, Folie 21). Boeckmanns (2002) Forderung nach möglichst lebensnahen Sprachgebrauchssituationen wird dabei erfüllt, wobei es im Hinblick auf die reale Kommunikation teilweise Einschränkungen gibt (vgl. Kapitel 2.1.4.).

Im Lehrpersonenhandbuch finden sich an einigen Stellen „Anregungen“ für zuhause (etwa das Verfassen eines Paralleltextes in Lektion 3, Folie 30), die von selbstständigen und aktiven LernerInnen bearbeitet werden können. Abgesehen davon gibt es keinerlei Hinweise darauf, dass die LernerInnen in den Themenfindungsprozess einbezogen werden, was aufgrund der vorgegebenen Kursstruktur auch gar nicht möglich ist. Im Rahmen der Interviews (vgl. Kapitel 5.4.) wird diskutiert, inwieweit den LernerInnen im *...sprint* dennoch Verantwortung übertragen und Eigenständigkeit ermöglicht wird.

Die Möglichkeit zur Kooperation unter den TeilnehmerInnen besteht beim Variieren der gelernten Dialoge in Partnerarbeit, das zum freieren Üben der Strukturen dienen soll. Ebenso sind an der Arbeit mit einem sogenannten Dramolett mehrere Lernende gleichzeitig beteiligt (vgl. Lektion 3, Folie 31). Offene Diktate können in Partnerarbeit verfasst werden, ebenso wie Sprechaktivitäten (etwa über den eigenen Heimatort und andere örtliche Gegebenheiten) sowohl zu zweit als auch im Plenum durchgeführt werden können. An einzelnen Stellen sollen die Paare sogar Dialoge vor der ganzen Gruppe präsentieren mit dem Ziel einer möglichst guten Aussprache beim „freien“ Sprechen vor dem Plenum (vgl. Lektion 11, Folie 1). Den TeilnehmerInnen wird beim Präsentieren dieser Dialoge außerdem bewusst gemacht, dass sie ähnliche Texte auch im Alltag in Gedanken formulieren können, wenn sie Zeit dazu haben (vgl. Lektion 7, Folie 28).

Im gesamten Kursformat spielt die L1 der Lernenden eine große Rolle für die Verständnissicherung und wird neben Visualisierungen auch als Hilfe für das Memorieren von Wörtern verwendet. Außerdem dürfen Lernende am Beginn des Kurses bei

herausfordernden Aktivitäten (etwa dem Hör-Seh-Verstehenstraining in Form einer Reportage oder dem Erschließen eines längeren Textes über Farben) in ihrer Erstsprache antworten und Vermutungen anstellen. Beobachtet werden konnte auch, dass teilweise kurze Arbeitsanweisungen in der L1 der TeilnehmerInnen formuliert werden.

Die Lehrperson sollte beim Mit-/Nachsprechen jeweils auf eine Person fokussieren. Wenn diese Probleme hat oder kaum mitspricht, darf die Lehrperson den jeweiligen Lernenden mehr Zeit widmen. Die Reihenfolge sollte dabei immer variiert werden. Bei Folien, wo die Lernenden die Wahl zwischen zwei verschiedenen Gesprächsbeiträgen haben, sollen diese erst ihre Wahl treffen, sodass die Lehrperson die gewählte Variante dann wiederum mitsprechen kann (vgl. Lektion 4, Folie 12).

04.12. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit

Sie streicht ihr Zimmer gelb. Wie gefällt Ihnen das?

✓ **Das gefällt mir sehr gut. Ich mag Gelb.**

✗ **Das gefällt mir gar nicht. Gelb mag ich nicht.**

Was ist besser – Grün oder Gelb?

Grün/Gelb ist doch viel besser!

**Abbildung 9: Sprechen über Vorlieben
(Lektion 4, Folie 12)**

Diese Hinweise können eine lernerInnenzentrierte Vorgehensweise zumindest im Hinblick auf Fokus und Korrektur ermöglichen.

Im Hinblick auf die Fertigkeiten gibt es wenig zusätzliche Anmerkungen in der LehrerInnenhandreichung. Manchmal wird eine weiterführende Möglichkeit zur Verschriftlichung eines gesprochenen Textes angeregt. Kreatives Schreiben wird als Weiterführung eines lyrischen Textes angesprochen (vgl. Lektion 8, Folie 19). Schreiben wird außerdem beim Laufdiktat trainiert (vgl. Lektion 11, Folie 2). Zu ergänzen wäre, dass bei dieser Aktivität eine ganze Reihe weiterer Faktoren eine Rolle spielen: so trainiert der/ die Laufende auch Leseverständnis, Aussprache und Intonation, während der/ die Schreibende das Gehörte identifizieren und orthografisch korrekt wiedergeben muss, ohne den Text vorher gesehen zu haben. Auffällig war für mich eine Leseverstehensübung, die eigentlich keine ist. Verständnisfragen werden hier zwar gestellt, aber von der Lehrperson mit Verweis auf die entsprechende Textstelle direkt selbst beantwortet (vgl. Lektion 9, Folie 9).

Alexander Posth ist Immobilienmakler. Er verkauft Luxuswohnungen in seiner Traumstadt Berlin. Herr Posth spricht fünf Sprachen, nämlich Russisch, Englisch, Französisch, Spanisch und Thai. Das ist gut, denn seine Kunden kommen meistens aus dem Ausland. Der erfolgreiche Makler liebt seinen Beruf. Am besten gefällt ihm, dass er täglich neue Menschen kennen lernt. Er arbeitet 60 Stunden in der Woche, denn er will jeden Tag eine Immobilie verkaufen. Aber seine Kollegen sagen: Das ist unmöglich, das schaffst du nie! Denn die Kunden wissen manchmal nicht genau, was sie wollen.

**Abbildung 10: „Leseverstehensübung“
(Lektion 9, Folie 9)**

Diese Vorgehensweise deutet mehr auf ein Strategientraining als auf eine tatsächliche Aktivität zum Leseverstehen hin. Dagegen sieht die inhaltsorientierte Arbeit mit einem anderen Text vor, dass LernerInnen im Text enthaltene Kritikpunkte selbst identifizieren (vgl. Lektion 12, Folie 15). Auch wenn das Hör-Seh-Verstehen im Methoden ABC keinerlei Erwähnung findet, sind Videos in den Kurs integriert. Auch die dazugehörigen Hinweise für Lehrpersonen sind so gestaltet, dass sie mit Antizipationen spielen, Vorentlastung bieten, Verständnisfragen anführen und den Lehrpersonen auch die Handhabung des Videos vorgeben (vgl. Lektion 9, Folie 13). Bei einem anderen Video sind die TeilnehmerInnen sogar dazu angehalten, selbst körperlich „aktiv“ zu werden und bestimmte Bewegungen, die angesagt werden, auszuführen (vgl. Lektion 11, Folie 5).

Als Lernziel der Mitsprechaktivitäten wird festgehalten: „Ziel ist dabei nicht das fehlerfreie auswendige Sprechen der TN, sondern das kontinuierliche Hören Ihrer (Anmerkung: der Lehrperson) richtigen Aussprache und Mitsprechen bei voller Aufmerksamkeit.“ Dennoch ist die „richtige“ Lösung der Aktivität klar definiert und liegt in der korrekten Wiedergabe der Phrasen, weshalb die Aktivität als Übung klassifiziert werden kann. Bei anderen Übungen sind LernerInnen gefordert, Wörter aus einer bestimmten Wortfamilie zu identifizieren (vgl. Lektion 2, Folie 10). Eine Aufgabe ist dagegen die Lösung von Rechenaufgaben beim Memorieren der Zahlwörter (vgl. Lektion 1, Folie 21).

Ebenfalls als solche könnte der optionale Zusatz bei der Arbeit mit Wortwolken sein, wenn TeilnehmerInnen nämlich in Partnerarbeit mit den abgebildeten Wörtern Fragen formulieren und dazu passende Antworten geben sollen (vgl. Lektion 2, Folie 1). Auch die Frage nach konkreten Informationen aus einem Lesetext fungiert als Aufgabe und ist auch als solche betitelt. Auf die Lösung der Aufgabe werden die LernerInnen insofern vorbereitet, als dass der Text zuvor übersetzt und somit vorentlastet wird (vgl. Lektion 2, Folie 10). Komplette eigenständig handeln sie beim Verfassen eines Mini-Portraits, das als Hausübung empfohlen

wird (vgl. Lektion 6, Folie 28). Hier liegt es an den LernerInnen, alle erworbenen Kenntnisse, sowie Strukturen und Wortschatz beim Erledigen der Aufgabe selbständig anzuwenden. Der Grad der Steuerung und der Geschlossenheit ist hier also vergleichsweise gering. Eine ähnliche, verhältnismäßig freie Produktion ist von den Lernenden verlangt, wenn (mit oder ohne Strukturhilfe in Form eines Lückentextes) ein Dialog produziert werden soll (vgl. Lektion 10, Folie 23).

Für das Dekodieren dagegen, die bereits erwähnte Hauptaktivität im Zusammenhang mit Grammatik, gibt es keine „richtige“ oder angestrebte Lösung. LernerInnen sind hier (auch im Sinne der LernerInnenautonomie) gefordert, Beobachtungen aufzustellen, Phänomene zu hinterfragen und ihre eigenen Schlüsse zu ziehen. Die Lehrperson muss dazu die nötige ermutigende Atmosphäre schaffen und darauf hinweisen, dass beim Dekodieren die Grammatik „stattfindet“. In dieser Phase ist der Unterricht weniger lehrpersonenzentriert, was auch durch einen expliziten Positionswechsel auf Seiten der Lehrperson deutlich gemacht werden soll. Diese ist dazu angehalten, auf Fragen eher mit Beispielen als mit komplexen Regelerläuterungen oder gar ganzen Grammatikparadigmen zu antworten. Auf Anfrage der Lernenden können einzelne Phänomene kurz erklärt werden. Ziel ist jedoch generell, dass die LernerInnen selbst bestimmte Phänomene, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erkennen.

Bei der Arbeit mit Verben und Konjugationen gibt es vorgegebene Paradigmen, die nachgesprochen und auswendig gelernt werden sollen. Diese sind aber quasi in Gedichtform verfasst, sodass die TeilnehmerInnen den Sinn besser erfassen können. Eine ähnliche Aktivität findet man unter den Vorschlägen zur Arbeit mit Poesie und Grammatik im Unterricht (vgl. Belke 2012). Außerdem sind die Folien animiert, sodass nach und nach immer mehr Teile durch die Lernenden selbst reproduziert werden müssen. Lehrpersonen werden dazu angehalten, immer das gesamte Paradigma wiederholen zu lassen. In einem weiteren Schritt können die LernerInnen die Paradigmen auf andere Verben umlegen und als eine Form „gelenkter Anwendung“ eigene Gedichte (in mündlicher und eventuell auch schriftlicher Form) produzieren. Meiner Analyse nach stellt eine Ausnahmeerscheinung bei der Grammatikarbeit – die daher an dieser Stelle explizit erwähnt werden muss - die Sensibilisierung für die Verbklammer dar. Ein Satz mit Modalverb wird erweitert und verkürzt (vgl. Lektion 3, Folie 21):

„Ziel ist eine Sensibilisierung dafür, dass das Mittelfeld erweitert werden kann, ein Satz aber auch ohne Mittelfeld vollständig ist. Hier wird sichtbar, dass konjugiertes Verb, Infinitiv und Nominativ „immer stehen bleiben“, wohingegen sich das Mittelfeld bewegen kann.“ [..*sprint* Handreichung]

Die Handreichung weist darauf hin, dass man aus dieser Aktivität die Eigenschaften des Mittelfelds im Deutschen erschließen könnte, dass Lehrpersonen aber dazu keine Erklärungen abgeben sollen, sondern nur thematisieren können, ob Verbklammern in anderen Erstsprachen existieren und wie sie sich dort verhalten. Die Bildung von Komposita – ebenfalls ein Kapitel, das mit Grammatik zu tun hat – wird implizit vermittelt, indem die TeilnehmerInnen die beiden äquivalenten Ausdrücke „weiß wie Schnee“ und „schneeweiß“ (analog mit anderen Farben) kennenlernen (vgl. Lektion 4, Folie 6). Auch bei Paralleltexten, in denen „ein/eine“ und „kein/keine“ thematisiert wird, wird das grammatische Phänomen implizit im Text verpackt und durch die Wiederholung eingeübt, ohne dass die TeilnehmerInnen bewusstes Wissen darüber erwerben (vgl. Lektion 5, Folie 24).

05.24. sprint – Deutsch lernen in Bestzeit





L 05.2.



		Ich will eine Semmel und kein Brot,
		ich will einen Tee und keinen Kaffee,
		ich will ein Ei und keine Spiegeleier,
		ich will eine Banane und keinen Apfel,
		und eigentlich will ich überhaupt kein Frühstück, sondern noch schlafen.

Abbildung 7: Einübung „ein“/ „kein“ (Lektion 5, Folie 24)

Partizipien und Perfektformen werden parallel zum Wortschatz oder mithilfe von rhythmischen/ kreativen Merkhilfen erworben (vgl. Lektion 6, Folie 20). Bei deren Anwendung in Form von Fragen und Antworten sind die Lehrpersonen dazu angehalten, die falschen Perfektformen zu korrigieren und bei Bedarf neue Formen zu ergänzen. Eine einzelne Aktivität, bei der LernerInnen Phrasen aus einem Text ins Perfekt setzen sollen, ist in der LehrerInnenhandreichung sogar als „Focus on Form“ betitelt (vgl. Lektion 14, Folie 15)⁶. Anzumerken ist auch ein Hinweis in Bezug auf Konditionalsätze: Diese werden gegen Ende des Kurses von den LernerInnen reproduziert und könnten aufgrund ihrer Länge Probleme beim Nachsprechen bereiten. Den Lehrpersonen wird also nahegelegt, als Zwischenschritt jeweils nur nach einem Teilsatz (Haupt- oder Nebensatz) zu fragen und erst im letzten Schritt wieder den gesamten Konditionalsatz auszusprechen (vgl. Lektion 14, Folie 9). Unausgesprochen bleibt dabei wiederum die grammatische Besonderheit der veränderten

⁶ Diese Bezeichnung wird sowohl für Lernziele als auch für Unterrichtsmethoden verwendet, bei welchen die Aufmerksamkeit der Lernenden gleichzeitig auf der Form und der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke liegt, wogegen unter „Focus on FormS“ eine ausschließliche Fokussierung auf die Regel zu verstehen ist (Rösch & Rotter 2012, 220f).

Wortstellung, wenn der Konditionalsatz im Ganzen produziert wird. Nicht direkt Grammatik, aber Textkohärenz und intertextuelle Verweise, werden in einer Aktivität zur Textrekonstruktion bewusst gemacht oder zumindest von den LernerInnen angewendet, ohne die tatsächliche Vorgehensweise explizit offenzulegen (vgl. Lektion 6, Folie 24). Die LernerInnen sind hier gefordert, die einzelnen Sätze dieses unzusammenhängenden Textes zu drei kürzeren sinnvollen Texten zusammenzusetzen.

Krzysztof hat Akkordeon spielen gelernt.
Frau Lichtblau will ein paar Jahre als Pilotin in Japan arbeiten.
Sabine ist eine gute Skifahrerin.

Er hatte zwei Mal in der Woche Unterricht. Aber sie will auch die Matura machen. Sie hat schon einen Japanischkurs gemacht. Sie hat das Skigymnasium besucht. Sie ist in die Sprachschule gegangen und hat viel gelesen. Er hat auch eine Band gegründet. Dort hat sie trainiert und gelernt. Sie hat Vokabeln gelernt und hat die Prüfung geschafft. Sie ist schon viele Rennen gefahren und hat international Karriere gemacht. Manchmal haben sie auf der Straße Musik gemacht. Jetzt macht sie noch einen Kurs.

**Abbildung 8: Textrekonstruktion
(Lektion 6, Folie 24)**

Den Lehrpersonen steht zur Übersicht eine Tabelle zur Verfügung, in der festgehalten ist, in welcher Lektion verschiedene grammatische Phänomene (etwa die verschiedenen Arten von Pronomen und Präpositionen, Satzkategorien sowie Verben in verschiedenen Tempora und Modi) jeweils in die Chunks integriert sind und den LernerInnen somit implizit „begegnen“ (vgl. „...*sprint* - Inhaltsverzeichnis Grammatik“).

LernerInnen sollen diese Metainformationen nicht erhalten oder sich bewusst aneignen, sondern die Phänomene in den Lektionen durch das Wiederholen der Chunks unbewusst erwerben. Die Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung erinnert demnach stark an die Direkte Methode, die von den AutorInnen als Gewährsgrundlage angegeben wird, beziehungsweise an die Audiolinguale Methode, wo ebenfalls auf die Explizierung von Regeln verzichtet wurde und stattdessen Zeit in die Einübung der Strukturen investiert wurde (vgl. Kapitel 2.1.2.2.).

Lehrpersonen erhalten außerdem zu Beginn jeder Lektion eine genaue Aufstellung dazu, wie viel Zeit sie den jeweiligen Aktivitäten widmen dürfen. Für die Lehrpersonen besteht also kein Aufwand im Hinblick auf die Stundenorganisation. Im Gegenzug müssen sie aber die Vorgehensweise genau planen, auf die vorgegebene Zeit abstimmen und unter Kontrolle halten. Sollte tatsächlich Zeit übrig bleiben, gibt es Hinweise auf zusätzliche Aktivitäten, bei denen LernerInnen selbstständig aktiv werden (vgl. Lektion 1, Folie 11). Auch wenn die

Lehrpersonen merken, dass bei bestimmten Elementen weniger Training nötig ist als vorgesehen, steht es ihnen frei, schneller weiter zu gehen. Besonders wichtig ist am Anfang immer das Sammeln der Aufmerksamkeit und Konzentration der LernerInnen in Form von unterschiedlichen Ritualen, die den Lernenden, wie bereits in Kapitel 3.2.1. beschrieben wurde, Orientierungspunkte liefern sollen.

Schließlich sind Lehrpersonen am Ende jeder Lektion in unterschiedlicher Art und Weise dazu aufgefordert, Feedback von den Lernenden einzuholen, indem diese etwa die Einheit mit einer neu gelernten Zahl auf Deutsch bewerten (vgl. Lektion 1, Folie 23).

Lehrpersonen sind explizit zu positiver Motivation angehalten, vor allem bei Aktivitäten, die LernerInnen vor Herausforderungen stellen (vgl. Lektion 2, Folie 20). Ebenso sollen sie den TeilnehmerInnen beim Erlernen neuer Wortschatzelemente Hilfestellungen bieten, indem sie etwa Möglichkeiten aufzeigen, nach welchen Kriterien Wörter im Kopf geordnet werden können. Optionaler Wortschatz kann ergänzt werden, allerdings gibt es dafür ein Limit. Wortschatzplakate sollen im Kursraum aufgehängt werden, um den Lernprozess zu unterstützen und den LernerInnen auch ihren eigenen Fortschritt bewusst zu machen (vgl. Lektion 2, Folie 21). Für das Erarbeiten der korrekten Artikel wird empfohlen, mit Artikelankern zu arbeiten, sodass neu gelernte Wörter immer einem bestimmten Bild oder Gegenstand zugeordnet werden und so leichter mit dem Artikel abgespeichert werden können. Ebenfalls gibt es Aktivitäten, bei denen Bewegung zum Einsatz kommt, etwa wenn die Himmelsrichtungen eingeübt werden (vgl. Lektion 7, Folie 7).

Extra kommentiert werden soll an dieser Stelle die letzte Lektion des Kurses, da sie auch im Hinblick auf die Hinweise an Lehrpersonen gänzlich anders aufgebaut ist als die restlichen Lektionen. Die TeilnehmerInnen haben hier an 6 „Stationen“ die Möglichkeit, das bisher Gelernte zu trainieren. Es scheint, als wird der Begriff Station allerdings nur als Titel für die einzelnen Aktivitäten und nicht als Bezeichnung für die Organisationsform der Kursstunde genutzt. Die einzelnen Stationen werden nämlich nicht – wie es im Stationenbetrieb klassischerweise vorgesehen wäre (vgl. Hegele 1997) von den LernerInnen einzeln und selbstständig im jeweils eigenen Lerntempo an verschiedenen Orten im Klassenzimmer absolviert, sondern im Plenum in gemeinsamer Arbeit und nach der Reihe durchgeführt. Einer der Schwerpunkte liegt dabei noch einmal auf der Wortschatzarbeit. Wörter, die noch nicht automatisiert sind, werden wieder aufgegriffen und Wörter, welche die TeilnehmerInnen noch „brauchen“, werden ergänzt (vgl. Lektion 15, Folie 3). Ein weiterer Fokus liegt nun auf dem flüssigen und eigenständigen Sprechen. Die TeilnehmerInnen sollen zu bestimmten Themen

Gespräche führen, indem sie die gelernten Strukturen anwenden und gegebenenfalls noch einmal durch einen Blick in die Unterlagen ins Gedächtnis zurückholen. Ziel dieser Aktivität ist möglichst langfristiges Sprechen auf Deutsch (vgl. Lektion 15, Folie 4). Die Aktivitäten in dieser Lektion verlangen von den LernerInnen also eine eigenständige Zusammenführung der gelernten Elemente im Hinblick auf im Alltag zu bewältigende sprachliche Herausforderungen und können daher fast durchgehend in die Kategorie der Aufgaben eingeordnet werden. Für die Lehrperson ist die Forderung in der Handreichung enthalten, den einzelnen TeilnehmerInnen einen deutschen Brief mit Lerntipps mitzugeben und an dieser Stelle noch einmal Feedback einzuholen (vgl. Lektion 15, Folie 5). Welches Feedback hier gegeben wird, wurde in den ExpertInneninterviews erfragt und in der Analyse der Interviews kommentiert (vgl. Kapitel 5.4.). Die Verabschiedung ist wiederum authentisch gestaltet, indem verschiedene Phrasen zur Verabschiedung präsentiert und auch auf ihre pragmatische Bedeutung hin geklärt werden (vgl. Lektion 15, Folie 6).

5.2.2. Methoden ABC

Da das Methoden ABC nicht explizit darauf eingeht, welche Idee darüber, wie Sprachenlernen funktioniert, dem *...sprint* Kurs zugrunde liegt, können hier nur einige Kommentare, die mit dieser Frage in Zusammenhang stehen, angeführt werden.

Der Kurs beruht demnach auf der Annahme, dass beim Sprachenlernen ein detailliertes Verständnis des neu zu erlernenden Wortmaterials notwendig ist und dass ein solches am effektivsten durch die Übersetzung in die Erstsprache erreicht werden kann [vgl. Methoden ABC, S.16].

Als besonders wichtig beim Erlernen der Fremdsprache wird der Erwerb der richtigen Aussprache erachtet, welche nicht schon zu Beginn durch Schriftzeichen beeinflusst werden sollte [vgl. Methoden ABC, S.17]. Um zu einer korrekten Aussprache zu gelangen, sollen die LernerInnen die Aussprache und den Tonfall der Lehrperson imitieren [vgl. Methoden ABC, S.16]. Die Lehrperson wird somit als IdealsprecherIn gehandelt. Ähnlich wie bei Butzkamm (2012, 33) sind Lehrpersonen hier als Sprechvorbilder für ihre LernerInnen tätig. Zu hinterfragen wäre hier, welche Aussprache im Deutschen eigentlich als „ideal“ beurteilt werden kann. Der besondere Fokus, der im *...sprint* auf der korrekten Aussprache und auf phonetischen Merkmalen liegt, scheint auch im Rahmen der Methodengeschichte bereits in den von der Direkten Methode postulierten Prinzipien auf (vgl. Henrici 2001, 844).

Versucht man, im Methoden ABC eine Antwort auf die Frage zu finden, wie das Lernen im

. *...sprint* funktioniert, kann man als für die AutorInnen entscheidende Faktoren des Lernprozesses „lernwirksame Aktivitäten, hochkonzentrierter Input sowie Aktivitäten zum Einprägen des neu Erlernten“ identifizieren [vgl. Methoden ABC, S.3].

Letztere scheinen an verschiedenen Stellen immer wieder als Aufgaben mit dem Ziel der Wiederholung oder des Trainings auf [Methoden ABC, S.20]. Der „Trainingsaspekt“ aus dem Sport wird also in den Sprachlernprozess integriert. Eine Sprache kann demnach erworben werden, indem Wortschatz- und Strukturelemente auswendig gelernt und ausreichend gefestigt werden. Dies erinnert in Ansätzen an die lerntheoretischen Auslegungen der Direkten sowie der Audiolingualen Methode (vgl. Kapitel 2.1.2.).

Die Frage, inwieweit an Sprachlernerfahrungen erwachsener LernerInnen angeknüpft wird, kann mithilfe des Methoden ABCs nicht beantwortet werden. Anlass für einen Rückgriff auf Strategien aus früheren Lernprozessen könnten etwa das Visualisieren der zu erlernenden Wörter sowie das Einprägen der richtigen Artikel bieten [vgl. Methoden ABC, S.7 bzw. S.19]. Eine solche Vorgehensweise wird aber an keiner Stelle spezifiziert, es bleibt den Lehrpersonen überlassen, die LernerInnen auf solche Strategien hinzuweisen.

Ein Aspekt, der in den Sprachlernprozess im *...sprint* integriert ist und ebenfalls Rückschlüsse auf zugrundeliegende Theorien liefern könnte, ist das Verknüpfen von Lernen mit Bewegung. Die Assoziation von Wörtern mit bestimmten Bewegungen soll beim Einprägen helfen [vgl. Methoden ABC, S.20]. Weiters werden Aktivitäten, die Bewegung inkludieren, als Lerntechnik verwendet, um die Aufmerksamkeit der LernerInnen zu steigern [vgl. Methoden ABC, S.8]. Ebenfalls zur Aktivierung und Erhöhung des Aufmerksamkeitslevels sind Aktivitäten wie das „Ankommen“ und „Anfangen“ intendiert [vgl. Methoden ABC, S.6].

Diese lassen sich nicht eindeutig einer bestimmten Theorie zuordnen, erinnern aber stark an die Ansätze, welche auch den sogenannten alternativen Methoden (vgl. Kapitel 2.1.2.) zugrunde liegen.

Der nächste Analysefokus lag auf dem Herausfiltern jener Anweisungen im Methoden ABC, die sich mit den zuvor beschriebenen methodisch-didaktischen Prinzipien (vgl. Kapitel 2.1.4.) in Verbindung bringen lassen.

Das gemeinsame Mit- und Nachsprechen, also der Kern jeder Lektion, markiert eine Situation, die keine realen Kommunikationsanlässe bietet. Lehrpersonen erfahren im Methoden ABC, dass von Anfang an in natürlicher Sprechgeschwindigkeit gesprochen werden soll. Andere Lese-, Hör- und Sehtexte, die innerhalb der Lektionen, aber auch als

Extras präsentiert werden, sind dem Methodenhandbuch zufolge die „Butter auf dem Brot der realitätstauglichen Sprachkompetenz“ auf dem jeweiligen Niveau [vgl. Methoden ABC, S.4]. Der Input liegt hier etwas über dem Niveau, das die Lernenden zu diesem Zeitpunkt schon erreicht haben sollen, und soll den LernerInnen den intensiveren Sprachkontakt sowie persönliche Erfolgserlebnisse ermöglichen [vgl. Methoden ABC, S.15].

Im Methoden ABC ist zu lesen, dass das Besondere an *...sprint* unter anderem die Verantwortung für das Lernen betrifft [vgl. Methoden ABC, S.4]. Gleichzeitig wird hier aber deutlich, dass es eine sehr klare Struktur für den Ablauf des Hörens zuhause gibt. Selbstständig müssen die LernerInnen nur festlegen, wann und wo sie lernen möchten, der Rest wird genau vorgegeben. Beim Hören und Auswendiglernen selbst gibt es die autonome Aufgabe, Antworten im Kopf zu ergänzen [vgl. Methoden ABC, S.11f]. Im Kurs selbst bietet lediglich die Selbstkorrektur (die sowohl bei Diktaten als auch beim gelenkten Schreiben zum Einsatz kommt) Raum für individuelle Vorgehensweisen [vgl. Methoden ABC, S.21]. Geschriebene Texte werden erst von der Lehrperson kontrolliert und umgeschrieben. Auch hier sollen die TeilnehmerInnen dann selbstständig die Abweichungen feststellen [vgl. Methoden ABC, S.15].

Schließlich liegt auch die individuelle Arbeit mit „Extras“ in der Verantwortung der LernerInnen. Motivierte Lernende können die Gelegenheit nutzen, um vertiefende, anspruchsvolle, halbauthentische Texte zu lesen und zu versuchen, Teile davon zu verstehen und so noch intensiveren Kontakt mit der deutschen Sprache zu haben [vgl. Methoden ABC, S.11].

Das Prinzip der Kooperation wird nur in Ansätzen besprochen, wie etwa dann, wenn ein Wettbewerb vorgeschlagen wird, um Wörter, die man sich schon eingeprägt hat, zu sammeln [vgl. Methoden ABC, S.20]. Paararbeit ist auch beim Erarbeiten von Lesetexten möglich [vgl. Methoden ABC, S.15]; bei den Dictoglossen ist sie sogar wesentlich [vgl. Methoden ABC, S.10].

Definiert man „Mehrsprachigkeit“ als ein Nebeneinander mehrerer Sprachen im Kurs, muss man festhalten, dass die Erstsprache der TeilnehmerInnen eine wesentliche Rolle im Kursbetrieb spielt [vgl. Methoden ABC, S.4]. Übersetzungen werden nicht nur von der Lehrperson bereitgestellt, sie können auch in schriftlicher Form konsultiert werden, wenn die mp3-Dateien im Selbststudium gehört werden. Ziel des selbstständigen Hörens ist, dass die Texte in deutscher Sprache ebenso gut verstanden werden wie in der Erstsprache der Lernenden [vgl. Methoden ABC, S.13].

Ein Kriterium, das lernerInnenzentriertes Arbeiten ermöglichen kann, wäre die Kurszusammensetzung, die eine Gruppengröße von maximal 6 Personen vorsieht. Abhängig von der Lehrperson könnte dann im Rahmen der Korrektur sowie beim Einsatz verschiedener Lern- und Merkhilfen differenziert werden [vgl. Methoden ABC, S.20].

Ein weiteres Prinzip, das sich wie ein roter Faden durch die gesamte Methodenhandreichung zieht, ist das „Wiederholungsprinzip“, das auf die Festigung aller gelernten Strukturen durch gezielte Phasen der Wiederholung abzielt (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Die nächste Frage des Rasters nimmt die Umsetzung der Fertigkeiten in den Blick. Das Methodenhandbuch spricht hier von den „sogenannten Fertigkeiten“ und hält allgemein fest, dass verstehendes Zuhören und reproduktives Sprechen überwiegen, sowie dass Texte gelesen beziehungsweise nach Vorlage geschrieben werden [vgl. Methoden ABC, S.3].

Für die Fertigkeiten im *...sprint* gibt es – besonders bei der Arbeit mit neuem Sprachmaterial in Form von Dialogen – auch eine Reihenfolge. Die Texte werden zuerst nur gehört. Nach der Semantisierung werden sie noch einmal gehört, selbst gesprochen und erst dann gelesen. Das Lesen findet erst zu einem späteren Zeitpunkt statt, um die Aussprache zu schulen und nicht durch das Schriftbild zu verzerren [vgl. Methoden ABC, S.17].

Das Sprechen steht im Fokus und hier vor allem die Aussprache, die durch „Sprechgymnastik“ trainiert werden soll [vgl. Methoden ABC, S.16]. Bei allen im Methoden ABC aufgelisteten Aktivitäten ist das Sprechen in irgendeiner Form involviert.

Das Hören im Sinne von verstehendem Zuhören ist ebenso wesentlicher Bestandteil des Deutschlernens im *...sprint*. Neben all jenem gesprochenen Input, den die TeilnehmerInnen im Kurs durch die Lehrperson sowie die KollegInnen bekommen, stehen als zusätzliche Hörquelle die mp3-Dateien zur Verfügung. Ein Teil dieses Hörmaterials soll nur gehört und auswendig gelernt werden, während der andere Teil gleichzeitig gehört und gelesen werden kann. [vgl. Methoden ABC, S.13f].

Die Fertigkeit des Lesens wird in der letzten Phase der Arbeit mit den Dialogen sowie auch bei der Wortschatzarbeit trainiert. Abgesehen davon haben die LernerInnen die Möglichkeit, die „Extra-Texte“ zuhause zu lesen, um ihr Leseverständnis zu verbessern [vgl. Methoden ABC, S.11]. Für das Schreiben stehen Übungen zum gelenkten Schreiben und Diktate zur Verfügung. Der Fokus liegt hier mehr auf der Schreibrichtigkeit als auf dem persönlichen Ausdruck oder dem Inhalt [vgl. Methoden ABC, S.9f]. Die fünfte Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen, wird im Methodenhandbuch nicht erwähnt.

In Bezug auf die Arbeit mit Grammatik ist im Methoden ABC zu lesen: „Auf den Stufen A1 und A2 genügen kurze, einfache Erklärungen, wenn die TN danach fragen.“ [Methoden ABC, S.11]

Bei der Grammatikvermittlung wird kontrastiv gearbeitet. Die Hauptaktivität ist das sogenannte Dekodieren, bei dem Strukturen Wort für Wort in die Erstsprache der TeilnehmerInnen übersetzt und dann den deutschen Strukturen gegenübergestellt werden [vgl. Methoden ABC, S.8]. Durch die Wort-für-Wort-Übersetzung ergeben sich sozusagen „sinnlose“ Strukturen, welche die Andersartigkeit des jeweiligen Sprachsystems aufzeigen. Diese Methode des Grammatikerwerbs wird von den AutorInnen als „gesamtheitlich“ bezeichnet [vgl. Methoden ABC, S.4]. LernerInnen sollen auf diese Weise verstehen, dass die deutsche Sprache anders funktioniert als ihre jeweilige Erstsprache. Im Idealfall wird dadurch ein „direktes“ Grammatikverständnis erzielt, ohne dass Grammatikregeln explizit erklärt, gelernt und trainiert werden [vgl. Methoden ABC, S.9]. Die implizite Aneignung von Grammatik wird dem expliziten Regellernen also vorgezogen. Im Methodenhandbuch wird eine solche Vorgehensweise auch gerechtfertigt:

„Die Sprachlehrforschung sagt, dass das Lernen von Grammatikregeln nicht die effizienteste Möglichkeit ist, eine neue Sprache zu lernen. (...) Im Unterrichtsalltag kann man beobachten, dass Lernende eine Regel zwar oft im Kontext einer gelenkten Übung anwenden, sie aber nicht in die freie Produktion übertragen werden können.“ [Methoden ABC, S.10].

Wirft man einen Blick zurück auf die Methodengeschichte (vgl. Kapitel 2.1.2.2.), so findet man am ehesten Parallelen zur Audiolingualen Methode, in der grammatische Strukturen trainiert wurden, ohne den Lernenden Einsicht in die dahinterstehende Regel zu bieten, oder zur Direkten Methode, in der Grammatik, wenn überhaupt, nur induktiv behandelt wird, ohne dass an der Kognitivierung sprachlicher Regeln gearbeitet wird.

Weitere Aktivitäten, bei denen der Fokus auf Grammatik liegt, wären etwa das Dictogloss, wo grammatikalische Richtigkeit beim Schreiben angestrebt wird, sowie die Arbeit mit Verbkonjugationen [vgl. Methoden ABC, S.10]. Besonders bei letzterer Aktivität wird betont, dass es sehr wichtig ist, dass diese im Unterricht stattfindet. Paradigmen werden gemeinsam gesprochen, auswendig gelernt, rekonstruiert und mithilfe verschiedener Methoden trainiert. Auch hier liegt der Fokus also auf dem impliziten Grammatiklernen [vgl. Methoden ABC, S.19].

Explizites Grammatiklernen ist an keiner Stelle in den Kurs integriert, aber im Methoden ABC gibt es dazu die Anmerkung, dass metasprachliches Regelwissen von den Lernenden zusätzlich zur Sprache gelernt werden müsste [vgl. Methoden ABC, S.9].

Die übergreifenden Ziele aller Aufgaben und Übungen im ...*sprint* bestehen im Training der Aussprache, des Wortschatzes, des flüssigen Sprechens sowie des Verstehens von Äußerungen im normalen Sprechtempo. Weiters sollen Chunks auswendig gelernt werden und es soll gezeigt werden, wie Sprache funktioniert. An dieser Stelle soll nicht darauf eingegangen werden, inwieweit die Übungen tatsächliche Übungsfolgen bilden beziehungsweise zu übergreifenden Aufgaben zusammengefasst werden können. Stattdessen werden die einzelnen im Methoden ABC beschriebenen Aktivitäten, gemeinsam mit ihren jeweiligen spezifischeren Lernzielen, aufgelistet und im Hinblick darauf, um welchen Übungstyp es sich handelt, kommentiert.

Eine wesentliche Aktivität besteht im Nachsprechen der Dialoge, die zuvor sandwich-übersetzt werden, um den TeilnehmerInnen das exakte Verstehen des Gehörten zu ermöglichen. Diese Aktivität hat zum Ziel, dass sich bei LernerInnen ein Erfolgserlebnis durch das ständige aktive Sprechen einstellt und dass diese gleichzeitig die richtige Aussprache erwerben [vgl. Methoden ABC, S.16]. Der Grad der Steuerung ist hier sehr hoch und da die LernerInnen aufgefordert sind, das Gehörte bzw. Gelesene in gleicher Form wiederzugeben, kann man diese Aktivität als reproduktive Übung klassifizieren.

Weiters ist wichtig, dass LernerInnen Nomen direkt mit dem dazugehörigen Artikel memorieren. Aus diesem Grund gibt es Aktivitäten, die Artikelanker setzen und wiederholen sollen [vgl. Methoden ABC, S.7]. Semiauthentische Lesetexte werden als Aktivität eingesetzt, um den Lernenden Herausforderungen, aber gleichzeitig die Möglichkeit zur Erkenntnis zu bieten, dass bestimmte Texte in der zu lernenden Sprache bereits verstanden werden können [vgl. Methoden ABC, S.15]. Weitere Beispiele für Aktivitäten sind verschiedene Arten von Diktaten: Beim regulären Diktat etwa besteht das Ziel darin, sich einen Text zu merken und diesen möglichst korrekt zu verschriftlichen [vgl. Methoden ABC, S.9]. Es handelt sich dabei also um eine stark gesteuerte, geschlossene Übung, bei der die Lernenden reproduktiv tätig sind. Ähnlich verhält es sich mit offenen Diktaten und Übungen zum gelenkten Schreiben, wobei man diese in der Übungstypologie zwischen reproduktiv und produktiv ansiedeln könnte, da die TeilnehmerInnen hier zwar Strukturen übernehmen, aber auch eigene Inhalte einbringen können [vgl. Methoden ABC, S.21]. Auch Laufdiktate können als Übungen klassifiziert werden, die zum Ziel die Abspeicherung kurzer Texte sowie deren korrekte schriftliche Wiedergabe haben [vgl. Methoden ABC, S.10].

Das Methoden ABC enthält grundsätzlich viele Handlungsanweisungen für Lehrpersonen, von denen an dieser Stelle die wichtigsten und am häufigsten festgehaltenen herausgegriffen

werden sollen. Lehrpersonen sollten demnach darauf achten, dass das Sprechtempo nicht absichtlich verlangsamt wird, sondern dass ein möglichst natürliches Sprechtempo verwendet wird. Sie sollten weiters beim Erarbeiten der Dialoge sandwich-übersetzen, um das Verständnis der neuen Strukturen zu sichern. Gleichzeitig sollte allerdings Zeit gespart werden, indem bereits verstandene Chunks nicht noch einmal übersetzt werden. Sprechaktivitäten sollten außerdem nicht durch Erklärungen unterbrochen werden. [vgl. Methoden ABC, S.16]

Schließlich ist auch wesentlich, dass die Lehrperson den Unterlagen sowie der vorgegebenen Vorgangsweise folgt, um im Rahmen der Methode zu arbeiten [vgl. Methoden ABC, S.5]. Die Tätigkeiten, die eine Lehrperson im Vorfeld des Kurses zu erledigen hat, scheinen weniger aufwendig zu sein als bei einem regulären Kurs, da den Unterrichtenden vollständige Unterrichtsunterlagen zur Verfügung stehen. Mit diesen müssen sie sich jedoch im Vorfeld beschäftigen, um eine zügige Vorgehensweise im Unterricht sicherstellen zu können [vgl. Methoden ABC, S.5].

Eine wesentliche Tätigkeit zu Beginn der Kursstunden besteht in Zentrierungsmaßnahmen durch ritualisierte Stundeneinstiege, wie etwa dem Einsatz von Musik oder dem Zählen eines Countdowns [vgl. Methoden ABC, S.6]. Im Kurs selbst beziehen sich die Tätigkeiten neben dem Vorlesen und Übersetzen auch auf Dinge wie das Bereitstellen von Merkhilfen oder das Setzen von „Ankern“, um den LernerInnen das Einprägen des umfangreichen neuen Wortmaterials zu erleichtern [vgl. Methoden ABC, S.7 bzw. S.19].

Schließlich gibt es auch Anmerkungen in Bezug auf die Korrekturtätigkeit: Lehrende sollten mündlich sofort korrigieren, indem sie die fehlerhafte Äußerung in korrekter Form wiederholen. Gleichzeitig sollten sie den TeilnehmerInnen aber die Haltung vermitteln, dass Fehler zum Sprachlernprozess dazugehören. Die schriftlichen Texte der TeilnehmerInnen sollten zuhause korrigiert und in fehlerfreier Form reproduziert werden. [vgl. Methoden ABC, S.15].

Die Position, welche die Lehrperson in Bezug auf die TeilnehmerInnen sowie auf das Unterrichtsmaterial einnimmt, wird im Methodenhandbuch an keiner Stelle explizit gemacht und kann daher nur anhand von einigen Erklärungen gezeigt werden. Beispielsweise sollen LehrerInnen die Dialoge, also das vorhandene Sprachmaterial, immer mit den Lernenden mitsprechen. Sie sind dabei also sowohl unmittelbar „nahe“ am Material als auch an ihren LernerInnen [vgl. Methoden ABC, S.16]. Die meisten Aktivitäten werden von den Lehrpersonen „moderiert“.

In Bezug auf die Rolle, welche die Lehrperson einnimmt, beziehungsweise das LehrerInnenbild, das . . .*sprint* KursleiterInnen zugeschrieben wird, soll hier auf eine Stelle im Methoden ABC verwiesen werden, an der es heißt:

„Ich muss meine Rolle als Lehrerin neu denken: Jeder methodische Schritt in . . .*sprint* ist so angelegt, dass maximale Lernwirkung bei den TN erzeugt wird: Der Fokus liegt auf LERNEN, nicht auf LEHREN.“ [Methoden ABC, S.5].

Gleichzeitig werden Lehrpersonen aufgefordert, die Bedeutung dieses Satzes selbst zu erforschen und die besagte neue Rolle für sich selbst zu finden. Man könnte daraus schließen, dass sich Lehrpersonen im . . .*sprint* als UnterstützerInnen des Lernprozesses verstehen sollen. Inwiefern ein Fokus, der weg vom Lehren und hin zum Lernen gehen soll, mit der zentralen Rolle und ständigen Aktivität der Lehrkraft im . . .*sprint* kompatibel ist, bleibt an dieser Stelle ungeklärt.

Einen wesentlichen Bestandteil des LehrerInnenbildes stellt auch der Umgang mit Routinen dar. Da diese für die TeilnehmerInnen entlastend und für den Unterricht strukturierend wirken können, sollten Lehrpersonen regelmäßig darauf zurückgreifen [vgl. Methoden ABC, S.6].

5.3. Literatur

Die folgende Analyse nimmt einige Werke in den Fokus, auf die in der Beschreibung der . . .*sprint* Kurse mit der Bezeichnung „Gewährsleute“ Bezug genommen wird [Methoden ABC, S.5]. Dabei sollen vor allem jene drei Fragen des Fragenkatalogs beantwortet werden, die sich auf die theoretischen und methodischen Hintergründe, sowie auf das LehrerInnenbild beziehen. Es existiert ein weiterer Text, der in engem Zusammenhang mit dem . . .*sprint* Kurs steht, nämlich der Artikel von Pritchard-Smith und Ortner (2011) über „Beschleunigtes Lernen im Anfängerunterricht“. Dieser Text wurde aus dem Grund nicht in die Analyse einbezogen, da die Gefahr bestanden hätte, dass die darin enthaltenen Informationen, auf denen . . .*sprint* bis zu einem gewissen Grad aufbaut, die hier vorgenommene eigene Analyse verzerren hätten können.

Für die theoretische Basis, die methodischen Prinzipien sowie das implizite LehrerInnenbild der von Wilhelm Viëtor entworfenen „Direkten Methode“, die laut Methoden ABC den . . .*sprint* Kurs ebenfalls in Ansätzen prägt, soll hier auf den theoretischen Teil (vgl. Kapitel 2.1.2.) verwiesen werden.

Für die Darstellung der theoretischen Hintergründe werden Spiegelübersetzungen, Mnemotechniken sowie Chunks herausgegriffen und in ihren theoretischen Kontext

eingebettet. Weiters werden jene Grundlagen der bilingualen Methode sowie jene Ansätze des Konnektionismus vorgestellt, die im . . .*sprint* eine Rolle spielen.

Die Spiegelübersetzungen wurden von Dengerschz (2009) untersucht und in den Kontext der Kontrastiven Linguistik eingebettet. Auch sie verwendet die Begriffe Transfer und Interferenz, die beide für Übertragungen aus der Erstsprache stehen, welche in der Zielsprache positive oder negative Effekte haben können (vgl. Dengerschz 2009, 14). Dadurch dass bei einer Spiegelübersetzung Äußerungen mit ihren gesamten lexikalischen und grammatischen Eigenschaften von Sprache zu Sprache übertragen werden, können LernerInnen sowohl Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen entdecken, als auch „falsche Freunde“ erkennen (vgl. Dengerschz 2009, 18f). Der Sprachvergleich wird als Lernstrategie eingesetzt, da man davon ausgeht, dass die gebotenen Übersetzungen Anknüpfungspunkte für das Lernen der neuen Elemente bieten (vgl. Dengerschz 2009, 40). Spiegelübersetzungen beziehen sich in vielerlei Hinsicht auf die Erkenntnisse der Fehlerlinguistik sowie der Kontrastiven Linguistik und zielen vor allem darauf ab, Schlussfolgerungen aus Sprachvergleichen für den eigenen Lernprozess nutzbar machen zu können.

Als Gewährsperson wird auch Wolfgang Butzkamm mit einigen Werken angegeben. In der Verzeichnisliste befindet sich der Titel „Lust am Lehren, Lust am Lernen.“, wobei das Werk nur als „Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten“ (beziehungsweise in der älteren Auflage mit dem Untertitel „Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht“) aufgefunden werden konnte. In Anlehnung an Ergebnisse der Hirnforschung legt Butzkamm (2012, 176) den Fokus auf die Wichtigkeit des Imitierens beim Sprachenlernen. Er betont außerdem, dass Stadien beim Erlernen einer Fremdsprache durch das Einbeziehen der Erstsprache schneller durchlaufen werden können (vgl. Butzkamm 2012, 284). Die natürliche Erwerbssituation sollte insofern kopiert werden, als dass Sprache im Unterricht möglichst häufig als Mittel zum Zweck verwendet wird.

Westhoff (2007) zieht als Vergleich für die Erwerbssituation im Unterricht eine „Ernährungspyramide“ heran: die Basis bildet dabei „reicher Input“, gefolgt von Inhaltsorientierung und Formorientierung. Die zweithöchste Etage bildet die Sprachproduktion. Den geringsten Anteil am Erwerbsprozess hat laut dieser Abbildung der Einsatz von Strategien.

Peter Heinrich (2008), auf dessen Mnemotechniken in den . . .*sprint* Grundlagen ebenfalls verwiesen wird, legt seiner Arbeit die Annahme zugrunde, dass die Behaltensleistung neuer Informationen durch das Verstehen beeinflusst wird, also durch die Tatsache, ob die

Information in sinnvoller Form dargestellt und mit bereits bekannten Inhalten im Gehirn verknüpft werden kann [EasyDaf].

Auf die Processability Theorie von Manfred Pienemann (1998) wurde bereits im Rahmen des Theoriekapitels verwiesen. Barkowski (2006) illustriert noch zwei weitere Darstellungen der Sprachverarbeitung und deren Bedeutung für das Lehren beziehungsweise Lernen von Fremdsprachen, nämlich einerseits das duale Modell nach Pinker (2002), sowie andererseits den konnektionistischen Ansatz. Das duale Modell nach Pinker (2002) geht davon aus, dass es beim Spracherwerb beziehungsweise bei der Sprachverarbeitung zwei Systeme im Gehirn gibt, nämlich eines, das Regeln abspeichert, sowie ein zweites, in dem lexikalische Einheiten (zu denen auch Chunks gezählt werden können) und Ausnahmen abgespeichert werden (vgl. Barkowski 2006, 32f). VertreterInnen des Konnektionismus nehmen an, dass ähnliche beziehungsweise häufig gemeinsam auftretende Elemente beim Spracherwerb schneller und besser abgespeichert werden können (vgl. Barkowski 2006, 35). Aus diesem Grund können Chunks besonders gut erworben werden und es ist wichtig, im Unterricht den Input qualitativ sowie quantitativ zu verstärken (vgl. Barkowski 2006, 38). Barkowski (2006, 39) ergänzt zu diesen (sich nicht gegenseitig ausschließenden) Modellen die Überlegung, dass sogar die Möglichkeit besteht, dass das gleiche Sprachmittel von unterschiedlichen LernerInnen jeweils anders erworben werden kann.

Ebenfalls als theoretische Basis für die Arbeit mit und an den Strukturen gilt das Werk von Handwerker und Madlener (2009) zum Fremdsprachenlernen mit Chunks. Demnach können vorgefertigte Versatzstücke präsentiert werden, um den LernerInnen so einerseits ein Muster und die Möglichkeit zur eigenständigen Füllung mit verschiedenen lexikalischen Elementen zu bieten sowie andererseits auch die grammatische Kompetenz zu schulen (vgl. Handwerker & Madlener 2009, 5).

„Ausgangspunkt für die Integration eines Chunk-Angebots in eine Lernumgebung ist die Annahme, dass im Fremdsprachenerwerb implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen erworben wird“ (Handwerker & Madlener 2009, 8)

Demnach enthalten diese vorgefertigten Sequenzen „gefrorene“ grammatische Information. Die Autorinnen ergänzen allerdings jene wichtige Information, dass diese bei Erwachsenen, im Gegensatz zu Kindern, nur dann „aufgebrochen“ und verarbeitet werden, wenn sie explizite Anweisungen dafür erhalten. (vgl. Handwerker & Madlener 2009, 12)

Methodisch-didaktische Prinzipien werden aus den Werken von Butzkamm (2012), Graffmann (1986), Barkowski (2006) und Birkenbihl (1996) abgeleitet. Auch die Internetquelle von Heinrich [EasyDaF] wird miteinbezogen.

Butzkamm (2012, 56) führt als methodischen Vorschlag das Übersetzen in der sogenannten Sandwich-Technik ein, bei dem Ausdrücke, die für die Lernenden neu sind, in deren Erstsprache semantisiert werden sollen. Durch eine solche Einbettung der übersetzten Variante können demnach Interferenzen vermieden werden. Folgt man dem Ansatz der bilingualen Methode detailgetreu, würde man kurze Texte vorsprechen, übersetzen und wiederholen lassen und dann mit dem Schritt der „semantischen Manipulation“ variieren und auf für die Lernenden relevante Kontexte umlegen. Weiters rückt Butzkamm (2012, 71) Sprachaufmerksamkeit zugunsten der Inhalts- und Mitteilungsbezogenheit beim Sprachenlernen in den Hintergrund und integriert deshalb nur ein Minimum an grammatischen Erklärungen und formbezogenen Übungen in seinen Unterricht.

In Bezug auf den Einsatz von Gedächtnishilfen und Mnemotechniken schreibt Peter Heinrich (ebenfalls eine der von den AutorInnen angegebenen Gewährspersonen), dass diese vor allem beim Auswendiglernen abstrakter Regeln, die nicht verstanden werden können, notwendig sind, um sich dauerhaft an ebendiese Regeln erinnern zu können, dass solche Merkhilfen gerade für den deutschen Sprachunterricht jedoch noch zu wenig entwickelt sind [EasyDaF]. Im . *...sprint* selbst müssen die eben genannten Regeln aufgrund der fehlenden expliziten Grammatik nicht memoriert werden. Mnemotechniken werden aber für das Abspeichern von Wortschatz und Artikeln verwendet.

In methodisch-didaktischer Hinsicht spielt – wie bereits in den vorangegangenen Analysen deutlich geworden ist - auch das Diktatschreiben im . *...sprint* eine wesentliche Rolle. Als Basis hierfür wird ein Artikel von Heinrich Graffmann zum „Konzentrativen Diktatschreiben“ angegeben. Graffmann (1986, 21) versucht die komplexe Tätigkeit des Diktatschreibens, bei der Texte erfasst, übertragen und schriftlich wiedergegeben werden müssen, zur Verbesserung konzentrativer Leistungen zu nutzen, indem dieses in einzelne Phasen aufgegliedert wird: LernerInnen hören erst den ganzen Text, dann die einzelnen Sätze, wobei sie sich rein auf das Zuhören konzentrieren und anschließend das Gehörte im Chor wiederholen sollen (vgl. die Arbeit mit Dialogen im . *...sprint*) und verschriftlichen schließlich einzelne Sinneinheiten (vgl. Graffmann 1986, 19f). Das Diktat selbst wird hier bezeichnet als „... komplexe Technik, bei der vor allem die rezeptiven und reproduktiven, die analytischen und synthetischen Fähigkeiten des Lernalters angesprochen sind.“ (Graffmann 1986, 16)

Aus Pinkers dualem System lässt sich die methodische Forderung ableiten, dass besonders irreguläre Formen im Fremdsprachenunterricht in den Fokus genommen und trainiert werden müssen (vgl. Barkowski 2006, 35). Obwohl solche Formen im *..sprint* nicht extra herausgegriffen werden, sind sie dennoch in den Verbparadigmen enthalten, die auswendig gelernt werden.

Birkenbihl (1996, 13) möchte mit ihrer Sprachlernmethode das Sprachenlernen dem Erstspracherwerb, bei dem Kinder Gehörtes nachahmen, angleichen. Gleichzeitig soll dabei aber auch der Vorteil ausgenutzt werden, dass Erwachsene bereits über das System einer Erstsprache verfügen. Vokabel sollten nicht isoliert gelernt werden und „Grammatik-Tun“ sollte an die Stelle des „Grammatik-Analysierens“ treten (vgl. Birkenbihl 1996, 10f).

Schließlich wurden die Werke der „Gewährspersonen“ daraufhin untersucht, welche LehrerInnenbilder sie zeichnen, die für den *..sprint* Kurs in einigen Aspekten übernommen worden sein könnten.

Butzkamm (2012) fordert von Lehrpersonen, dass sie sich als Sprechvorbild, SprachtrainerInnen, GesprächspartnerInnen, ErzieherInnen und FreundInnen der Lernenden verstehen sollen. Lehrende sollten außerdem imstande sein, verschiedene Methoden (etwa die bilinguale, aber auch die kommunikative Methode) zu kombinieren, um LernerInnen einen maximalen Lerneffekt zu ermöglichen (vgl. Butzkamm 2012, 239).

Zahlreichen Input in Bezug auf die Rolle der Lehrperson im Lernprozess erhält man in dem Buch „Nonverbales Klassenzimmermanagement“ von Pearl Nitsche, das sich nicht als wissenschaftliches Werk, sondern als Zusammenstellung praktischer Tipps für Lehrpersonen versteht und auf der Methode des NLP (Neurolinguistisches Programmieren) basiert. Nitsche (2005, 11) verweist auf Erkenntnisse, dass mehr als 82% der LehrerInnenkommunikation im Klassenzimmer nonverbal erfolgt und dass es wichtig ist, dass die nonverbalen Signale von Lehrpersonen mit dem, was sie sagen, übereinstimmen. Sie verweist auf den Effekt des Spiegeln – einerseits spiegeln LernerInnen oft das Verhalten der Lehrperson; andererseits kann auch die Lehrperson diesen Effekt ausnützen und einen „Rapport“, also eine Beziehung zu LernerInnen aufbauen, indem sie deren Verhalten oder Lernstil spiegelt. Eine solche Verbindung erlaubt es den LehrerInnen, ihre Lernenden beim Lernen zu begleiten, mit ihnen „im Gleichschritt“ zu gehen oder bei Bedarf die Führung des Lernprozesses zu übernehmen und bewusst zu steuern. (vgl. Nitsche 2005, 17f)

Nitsche (2005, 26) sieht dies, also das Führen der Lerngruppe, auch als Hauptaufgabe der Lehrperson. Für dieses Ziel gilt es, eine Reihe von Techniken im Repertoire zu haben und das

eigene authentische Verhalten zugunsten eines Verhaltens, das im Einklang mit den Zielen im Klassenzimmer steht, hintanzustellen (vgl. Nitsche 2005, 26f). In diesem Sinne ist auch ihre Aussage zu verstehen: „Jede gute Lehrerin ist eine Schauspielerin!“ (Nitsche 2005, 27)

Birkenbihl (1996, 8) geht zwar grundsätzlich davon aus, dass Sprachenlernen auch ohne Lehrperson funktionieren kann, dass LernerInnen aber sprachliche Vorbilder benötigen. Dies könnte man auf Lehrpersonen umlegen. Gleichzeitig schreibt sie, dass „falsche“ Vorbilder – also etwa KurskollegInnen, die die Aussprache noch nicht beherrschen – negative Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben können (vgl. Birkenbihl 1996, 14). In Bezug auf die Korrektur stellt sie fest, dass sich Kinder, wie auch Erwachsene selbst korrigieren können (vgl. Birkenbihl 1996, 9).

5.4. Interviewdaten

Nach einer längeren Planungsphase, in der auch verschiedene Alternativen in Betracht gezogen wurden, wurde die Entscheidung getroffen, das für die Analyse des Materials entworfene Frageraster auch auf jene Daten anzuwenden, die aus den Interviews gewonnen werden konnten, um dem „roten Faden“ der Arbeit treu zu bleiben und alle Daten dann direkt mit den Forschungsfragen verknüpfen zu können. Infolgedessen erfolgt nun die Darstellung des Gesprächsmaterials in ähnlicher Weise wie jene in den vorhergehenden Kapiteln. Die Antworten wurden gebündelt und werden im folgenden Abschnitt in der Reihenfolge der Fragen aus dem Raster präsentiert. Einige Fragen aus dem Raster konnten nicht beantwortet werden, da sie explizit auf die Dokumente bezogen sind. Dies betrifft etwa die Frage nach der Ableitung der theoretischen Hintergründe, der methodisch-didaktischen Prinzipien sowie des LehrerInnenbildes aus der Literatur. Diese werden in der vorliegenden Analyse ausgespart. Für alle übrigen Fragen wurde versucht, möglichst detaillierte und vielschichtige Antworten aus den Interviews herauszufiltern, um die Aussagen der InterviewpartnerInnen nicht zu verzerren und so zu dem gewünschten umfassenden Bild der ...*sprint* Kurse zu gelangen. Die interviewten Personen werden im Folgenden mit den Kürzeln KL (für Kursleiterin) sowie EX (für Experte/ Expertin) bezeichnet, wobei an dieser Stelle betont werden soll, dass diese Bezeichnung keinerlei Wertung implizieren soll. Die interviewten KursleiterInnen sind ebenso kompetent wie die von mir als ExpertInnen bezeichneten InterviewpartnerInnen. Sie verfügen sogar über mehr Erfahrungen aus unterrichtspraktischer Sicht, wogegen die ExpertInnen mehr über organisatorische Abläufe und Hintergrunddetails Auskunft geben konnten. Beide Perspektiven lieferten wertvollen Input für die vorliegende Studie.

Auf die Frage nach dem lerntheoretischen Hintergrund, also dem zugrundeliegenden theoretischen Verständnis von Spracherwerb, äußerte EX2 die Einschätzung, dass es sich um ein behavioristisches Lernkonzept handeln könnte, da es darum geht, viel auswendig zu lernen und sich Chunks durch viele Wiederholungen einzuprägen.

EX1 kontrastiert die Kurse dabei mit „regulären“ Kursen, in denen Sätze selbst konstruiert werden müssen, während im . . .*sprint* vor allem gehört, wiederholt und leicht variiert wird, wobei das gesamte zu erwerbende „Material“, also die Sprachbausteine, für die TeilnehmerInnen „hergerichtet“ sind. Die Annahme, dass der Behaviorismus zumindest in einigen Aspekten die Grundlage für . . .*sprint* bildet, lässt sich also daran festmachen, dass das Lernen über konsequentes Hören, Übersetzen und Wiederholen erfolgt.

KL2 bettet das Sprachenlernen im . . .*sprint* in eine andere Theorie des Spracherwerbs ein, indem sie sagt: „Also wir lernen wie kleine Kinder.“ Sie bezieht sich damit auf die Aussparung des expliziten Grammatiklernens, die an späterer Stelle noch thematisiert wird.

EX2 ergänzt in diesem Zusammenhang weiterführend, dass dem Sprachenlernen im . . .*sprint* ein pragmatischer Zugang zugrunde liegt, der LernerInnen ermöglicht, sich nur bestimmte „Teile“ der Sprache, die für sie unmittelbar relevant sind, anzueignen und andere auszusparen, um in bestimmten Gebieten in kurzer Zeit Erfolge zu erzielen. Pragmatisch darf hier nicht im linguistischen Sinn verstanden werden, sondern verweist auf die Tatsache, dass Sprache nicht in ihrer ganzen Komplexität vermittelt, sondern in einzelne Teile zerlegt wird. Von diesen Teilen werden im . . .*sprint* nur jene vermittelt, die aus der Sicht der EntwicklerInnen für LernerInnen in handlungs- und bedarfsorientierter Hinsicht bedeutend sind. Muss jemand etwa im deutschsprachigen Umfeld arbeiten, sind Phrasen, die er/ sie unmittelbar anwenden kann, möglicherweise wichtiger als landeskundliche Informationen etwa über die Essgewohnheiten der ÖsterreicherInnen. EX2 betont dabei, dass ein solcher Ansatz für ihn ebenfalls neu war, dass dieser seiner Meinung nach aber durchaus mit anderen Auffassungen über das Sprachenlernen koexistieren kann.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Theorie über Faktoren im Sprachlernprozess steht jene Aussage, dass das Chorsprechen im . . .*sprint* beispielsweise dazu dient, LernerInnen die Angst vor dem Sprechen zu nehmen. Dies ist ein wesentlicher Vorteil, da Angst als affektiver Faktor den Erwerbs- und Unterrichtsprozess auf verschiedene Art und Weise – selten positiv, jedoch größtenteils hemmend – wesentlich beeinflussen kann (vgl. Rost-Roth 2001, 717).

Keine dezidierten Hinweise gab es im Rahmen der Interviews auf konkrete Möglichkeiten, im Unterricht an die Lernerfahrungen erwachsener KursteilnehmerInnen anzuschließen. KL2

betont aber, dass allein die Tatsache, dass die meisten Leute früher schon eine Sprache (und viele davon auch schon ein bisschen Deutsch) gelernt haben, generell förderlich für den Sprachlernprozess ist. Für *...sprint* ideal ist, wenn die LernerInnen sogar schon Erfahrung mit dem Auswendiglernen haben, beziehungsweise an diese Methode gewöhnt sind.

Auch im Hinblick auf die methodischen Prinzipien wurden die InterviewpartnerInnen um ihre Einschätzung gefragt. Durchgehend herrscht hier die Überzeugung, dass das Prinzip der Authentizität dem Kurs insofern zugrunde liegt, als dass das verwendete Sprachmaterial authentisch ist, da es relevante Themen und Texte für den Alltag der Lernenden beinhaltet und alle Sätze immer kontextuell gelernt werden. Beachtet werden muss hier, dass die Antwort der interviewten Personen in den meisten Fällen keine Definition von Authentizität beinhaltet hat. Lediglich EX2 verweist auf eine Definition, in der Texte dann als authentisch gelten können, wenn sie von ErstsprachlerInnen nicht als gekünstelt empfunden werden. Seiner Meinung nach ist, gerade wenn man dieses Verständnis von Authentizität zugrunde legt, das im *...sprint* verwendete Sprachmaterial authentischer als viele in Lehrbüchern abgedruckte Texte. KL1 ergänzt als Kriterium für authentische Sprache die Einbeziehung und Verwendung von Emotionalpartikeln. Wenn LernerInnen diese nicht kennen, können Probleme oder Missverständnisse in der Kommunikation mit ErstsprachlerInnen auftreten.

Unabhängig davon wurde in den Interviews auch auf „tatsächlich“ authentisches (also nicht für den Unterricht konstruiertes) Material in Form von Videos (etwa ein Ausschnitt aus einer TV-Show oder eine Umfrage in österreichischer Varietät) oder kurzen authentischen Texten aus dem Internet (Werbeanzeigen, Beschreibung des Eissalons Tichy) verwiesen. KL3 antwortet auf die Frage nach der Authentizität im Kurs, dass die Tonaufnahmen authentisch wirken.

Neben all diesen Ausführungen über Authentizität steht die Aussage von KL2, dass Lernende zu Beginn ihres Sprachlernprozesses mit ausschließlich authentischem Material überfordert werden und das im *...sprint* vermittelte sprachliche Repertoire den Lernenden am Anfang Sicherheit gibt. Auf einer späteren Stufe, also beispielsweise auf dem Niveau B1, erachtet sie dagegen authentisches Material als extrem wichtig.

Während KL2 meint, dass das Tempo nicht authentisch ist, sieht EX2 gerade das natürliche Sprechtempo und die „nicht vorhandene“ LehrerInnenprosodie (also besonders betontes Sprechen, um das Verständnis zu erleichtern) als zentralen Faktor für Authentizität. Lernende werden diesen Aussagen zufolge von Beginn an mit normalem Sprechtempo und normaler standardsprachlicher Aussprache konfrontiert.

In Bezug auf die Situation gibt KL2 an, dass das ständige Nachsprechen für die TeilnehmerInnen anfangs befremdlich ist, da sie sich wie im Kindergarten bzw. wie in der Kirche fühlen. EX1 konstatiert ebenfalls, dass die Situation im Kurs als gekünstelt empfunden werden könnte, dass sich die Lernenden aber nach kurzer Zeit daran gewöhnen, da dies zu *...sprint* dazugehört. EX2 geht noch einen Schritt weiter und sagt, dass auch im *...sprint* Kurs Settings geschaffen werden, die einer authentischen Situation entsprechen und betont, dass *...sprint* auch kein prüfungsorientierter Kurs ist.

Ein Prinzip, bei dem sich die Frage stellt, ob und in welcher Form es im *...sprint* zum Einsatz kommen kann, ist jenes der LernerInnenautonomie. Als erste Reaktion haben fast alle Befragten geantwortet, dass im Kurs selbst Autonomie nicht möglich ist, da der komplette Ablauf des Kurses vorgegeben ist. Laut EX2 ist das Verhältnis zwischen *...sprint* und Autonomie komplex, da die Voraussetzungen für autonomes Handeln der TeilnehmerInnen einerseits vorhanden wären, da diese ein konkretes Ziel erreichen wollen und daher sehr motiviert sind. Andererseits werden ebendiese LernerInnen durch die Vorgaben der Methode in ihrem autonomen Handeln eingeschränkt, weil bestimmte Dinge einfach gemacht werden müssen und dabei nicht unbedingt darauf geachtet werden kann, welche Interessen und Vorerfahrungen die LernerInnen mitbringen.

Die KursleiterInnen nennen dann als Beispiele für Aktivitäten, bei denen LernerInnen zumindest selbstständig und aktiv handeln können, Variationen von Dialogen und Texten (nach Vorlage) sowie das bewusste Nachdenken über das Sprachsystem und das Stellen von Fragen beim Dekodieren. Außerdem sind alle befragten Personen der Ansicht, dass den LernerInnen beim Lernen zuhause Raum für Autonomie zur Verfügung steht, da viele Zusatzmaterialien (weiterführende Links, Texte etc.) angeboten werden und dass sie hier sogar notwendig ist, da sich die TeilnehmerInnen das Lernen einteilen müssen und selbst wählen, welche Strukturen sie wiederholen und vertiefen möchten. Weiters gibt es in den Wortschatzlisten einen produktiven Kern und weitere Chunks, die je nach Relevanz für die Lernenden gelernt werden können. Die Hausübung besteht außerdem darin, die mp3-Dateien zu hören. EX1 meint dazu, dass diese Höraufgaben stark vororganisiert sind. EX2 ergänzt aber, dass wiederum die LernerInnen entscheiden, wann und wo sie hören (also beispielsweise in der Straßenbahn, auf dem Weg zur Arbeit etc.) Die Frage nach der Möglichkeit beziehungsweise dem Erfordernis von autonomem Handeln im Sinne einer aktiven Mitbestimmung bzw. –gestaltung des eigenen Lernens in irgendeiner Art und Weise bleibt also ungeklärt.

Kooperation spielt im Kurs laut EX1 insofern eine Rolle, als dass Interaktion wichtig ist, um Gespräche führen zu können. Daher besteht die minimale TeilnehmerInnenanzahl eines ...*sprint* Kurses auch aus zwei Personen.

Bei der Frage nach der Umsetzung des Prinzips der LernerInnenzentriertheit verweisen die InterviewpartnerInnen auf die kleine Gruppengröße in den ...*sprint* Kursen. KL3 gibt an, dass der Raum für individuelle Förderung zwar kleiner, aber doch vorhanden ist. So kann man laut den beiden anderen KursleiterInnen auf jene Lernenden, die sich mit der Aussprache schwer tun, eingehen, indem man sie einzelne Chunks öfter wiederholen oder mehrere Male antworten lässt. Diese Vorgehensweise konnte auch in einer ...*sprint* Stunde beobachtet werden. Die Kursleiterin konnte sogar aus dem gemeinsamen Sprechen einzelne Probleme herausfiltern und hat sich erkundigt, ob es Fragen bei den TeilnehmerInnen gäbe. KL2 betont aber, dass es wichtig ist, einzelne KursteilnehmerInnen nicht allzu oft einzeln zu korrigieren, da es sonst passieren kann, dass sich diese schwächeren KursteilnehmerInnen diskriminiert fühlen. Auch EX2 sagt, dass die Möglichkeit, auf einzelne LernerInnen einzugehen, in diesem Sinne besteht, dass aber keine andere Aufgabe oder eine extra Aktivität angeboten werden kann.

Zum Prinzip Mehrsprachigkeit äußerten sich die beiden ExpertInnen. Auf Mehrsprachigkeit wird im klassischen Sinn beim Dekodieren Bezug genommen, wenn beispielsweise Englisch als „Vergleichssprache“ herangezogen wird, um den Aufbau und die Struktur der einzelnen Sprachen zu kontrastieren. Ebenfalls mehrsprachig wurde ein besonderer ...*sprint* Kurs gestaltet, bei dem die TeilnehmerInnen verschiedene Ausgangssprachen hatten, wodurch Englisch als zusätzliche Sprache eingesetzt wurde. Im Normalfall weisen die Lernenden im ...*sprint* eine homogene Ausgangssprache auf, in die die deutschen Phrasen übersetzt werden, um das Verständnis zu sichern. Es sind also durchgehend mehrere Sprachen im Kurs präsent, wenn auch nicht unbedingt in jener Form und Verwendung, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit intendieren würde (so werden sie zum Sprachvergleich herangezogen, weniger aber zur Nutzbarmachung früherer Sprachlernerfahrungen und –grundlagen, vgl. Kapitel 2.1.4.).

In Bezug auf den Stellenwert sowie die Umsetzung der fünf Fertigkeiten gab es im Rahmen der Interviews sehr vielfältige Antworten. Einigkeit bestand grundsätzlich darüber, dass dem Sprechen ein sehr wesentlicher Status im ...*sprint* Kurs zukommt, weshalb die

TeilnehmerInnen meist auch eine gute Aussprache haben und in vertrauten Situationen mündlich sehr schnell und wortgewandt reagieren können. EX1 ordnet auch der Fertigkeit des Hörens einen hohen Stellenwert zu, da über diesen Kanal die erste Begegnung mit der Sprache erfolgt und dadurch auch schnelles Lernen ermöglicht wird. Als „Quellen“ für das Hörverstehen dienen hier laut KL1 der/ die KursleiterIn, die mp3-Dateien, sowie auch andere KursteilnehmerInnen, wenn sie die Strukturen wiederholen.

KL2 betont, dass die LernerInnen parallel zum Hören und Sprechen auch ständig lesen müssen, was den Vorteil hat, dass ihnen ungewöhnliche Buchstabenkombinationen vertraut sind und sie diese auch gemeinsam mit ihren lautlichen Entsprechungen abspeichern. Auch die zusätzlichen kurzen Lesetexte, die in einigen Lektionen integriert sind, wurden von den beiden ExpertInnen erwähnt. Das konkrete Verhältnis, in dem rezeptive und produktive Fertigkeiten im Kursalltag stehen, lässt sich aus diesen verschiedenen Ansichten schwer ableiten. Hier muss auf die Analyse der LernerInnenmaterialien in Kapitel 5.1.1. verwiesen und spekuliert werden, dass die Vorgaben der Materialien in den Kursen auch tatsächlich so umgesetzt werden.

Verschiedene Ansichten gab es über den Stellenwert und vor allem die Expertise der Lernenden im Hinblick auf die Fertigkeit Schreiben. EX2 nennt als Beispiel für das Schreibtraining Diktate, Paralleltexte und den Transfer von Dialogen und berichtet, dass in vielen Fällen auch die schriftlichen Texte bei den Prüfungen einwandfrei geschrieben sind. KL1 führt dies darauf zurück, dass durch das viele Wiederholen, das gelenkte Schreiben und das Abschreiben von Strukturen auch das Schreiben bei der Prüfung gelingt. Sie ergänzt, dass auch kurze Texte geschrieben werden, bei denen es Freiraum für die eigene Fantasie der KursteilnehmerInnen gibt. Laut EX1 werden auch jene Textmuster trainiert, die für die Prüfung relevant sind, obwohl es sich bei diesem Kurs nicht um ein prüfungsorientiertes Format handelt. Die Fertigkeit Schreiben wird dann besser geschult, wenn die Hausübungen gemacht werden. Da dies aber, wie KL2 berichtet, nicht immer der Fall ist, kommt es in vielen Fällen zu Problemen beim Erledigen von schriftlichen Aufgaben.

Der Schulung der fünften Fertigkeit, des Hör-Seh-Verstehens, wird laut EX2 insofern entgegen gekommen, als dass Links zu Videos für die LernerInnen bereitgestellt und auch im Kurs bearbeitet werden.

Auch die Art und Weise der Grammatikvermittlung wurde im Rahmen der Interviews besprochen, wobei keine der interviewten Personen Einblicke in die theoretischen Grundlagen der Grammatikvermittlung gab oder eine mögliche Verortung in der Methodengeschichte

andeutete. Generell sprechen die interviewten Personen von einem „Schnellkurs ohne Grammatik“. Dennoch wird die Aktivität des Spiegelübersetzens mit Grammatik verbunden. Hierzu gibt es unterschiedliche Kommentare. Zwei KursleiterInnen sind der Ansicht, dass diese Gegenüberstellung der Erstsprache mit Deutsch, bei dem „auffällige Unterschiede“ angesprochen werden, gut funktioniert und auch ein schnelleres Verständnis der Texte ermöglicht. KL1 dagegen berichtet aus der Praxis, dass diese Aktivität oft nur mäßig funktioniert, da die TeilnehmerInnen die relevanten Fragen oft nicht stellen. Sie meint, dass dies eventuell an den Texten liegen könnte und die Texte vielleicht abhängig von der jeweiligen L1 der Lernenden ausgewählt werden sollten. Auch EX2 meint, dass das Spiegelübersetzen in der Praxis oft ausgespart wird. Die Aktivität ist demnach als Anreiz gedacht, sich über das Funktionieren der Sprache Gedanken zu machen (etwa über die Tatsache, dass bei der Grußfloskel „Guten Tag“ das Adjektiv im Polnischen hinten steht). Menschen, die aber philologisch nicht vorgebildet sind, fallen manche Unterschiede gar nicht auf und somit werden Fragen häufig nur von LernerInnen mit ausgeprägtem analytischen Denken gestellt. EX1 ergänzt, dass auf manche Dinge auch hingewiesen werden kann, wenn die „nötigen“ Fragen nicht gestellt werden. Sie bewertet die Aktivität als sinnvoll, vor allem für AnfängerInnenkurse und betont, dass es wichtig ist, genügend Zeit einzuplanen, sodass die Lernenden sich auch tatsächlich Gedanken machen können.

Den Angaben von KL3 zufolge soll der *...sprint* Kurs die TeilnehmerInnen in einer minimalen Zeit auf die kommunikativen Herausforderungen im Alltag vorbereiten, wobei keine explizite und systematische Grammatikvermittlung notwendig ist. Als Lehrperson verlangt dies eine gewisse Umstellung. Auf Seiten der LernerInnen gibt es unterschiedliche Reaktionen. Viele, die diesen Kurs buchen, sind von vornherein darauf eingestellt und verlangen nicht danach, andere fühlen sich verunsichert, da explizites Grammatiklernen (speziell in Polen) einen hohen Stellenwert hat, und versuchen, individuell die Grammatik zu ergänzen. Auf Fragen wird sehr wohl geantwortet. Laut EX1 wird die Grammatik „nebenbei“ bzw. „automatisch“ durch die Übersetzungen vermittelt. Aus dem Gespräch mit einer weiteren Kursleiterin sowie aus der Beobachtung einer Kursstunde konnte abgeleitet werden, dass manche Grammatikfehler auch implizit durch eine Übersetzung in die Erstsprache korrigiert werden. Das Lernen funktioniert demnach schneller, weil Lernende nicht über die Regeln nachdenken, sondern Chunks durch Wiederholung und Drill auswendig lernen. Das hat den Effekt, dass LernerInnen bei den ÖSD Prüfungen Formulierungen produzieren, die eigentlich weit über ihrem Niveau liegen, da sie sich diese in Form von Chunks eingeprägt

haben. Wie EX2 berichtet, soll das Lernen hier wie bei Kindern funktionieren, indem Muster abgespeichert, ausprobiert und auf andere Situationen angewendet werden. Erst später stellen sich Kinder die Frage nach dem „Warum?“. Auch erwachsene LernerInnen sind am Anfang mit der Metasprache eigentlich überfordert. Erst wenn man eine Sprache ganz genau lernen und auf ein höheres Niveau kommen möchte, muss man sich explizites Grammatikwissen aneignen. Gerade beim Übergang zum regulären B1 Kurs ist es laut KL2 wichtig, dass die Lehrpersonen beachten, dass die *...sprint* Kurs TeilnehmerInnen mit grammatischen Begriffen nicht vertraut sind. Als weitere Gründe, warum im *...sprint* die explizite Grammatik ausgespart wird, nennt EX2 den Zeitmangel sowie die Tatsache, dass Grammatikunterricht oft nur mit der Erklärung von Regeln und Übungen in Form von Prüfungen arbeitet, die nicht dazu beitragen, das gelernte Phänomen zu automatisieren. Neben dem Kinderunterricht nennt er als positives Beispiel für das Erwerben einer Sprache ohne Grammatikunterricht MigrantInnen, die in ein deutschsprachiges Land kommen und Deutsch lernen, ohne einen Kurs zu besuchen. Diese haben kein Wissen über Grammatik, aber sind dennoch oft sehr gut in der Sprachverwendung. Das kontroverse Fazit, das EX2 der Diskussion über die Grammatikvermittlung zugrunde legt, lautet: „Es geht ja anscheinend auch ohne Grammatik.“

Bezüglich der Aktivitäten, die im Kurs umgesetzt werden, wurden einerseits jene genannt, die gerade eben in Verbindung mit dem Grammatiklernen diskutiert wurden. Andererseits wurden einzelne Aktivitäten kommentiert, die den KursleiterInnen entweder besonders oder im Gegenteil weniger effektiv erscheinen. KL2 nennt als besonders wertvolle Aktivität etwa die Arbeit mit einem Lückentext, der gelesen, ausgefüllt, gehört und reproduziert wird. Ihrer Einschätzung nach sorgen all diese Arbeitsschritte dafür, dass die LernerInnen den Text anschließend ohne Probleme eigenständig abrufen und produzieren können. Umgekehrt wäre etwa das Dictogloss eine Aktivität, die bei den Lehrpersonen aufgrund der Tatsache, dass sie im Kursalltag schwierig umzusetzen ist, weniger beliebt ist.

EX2 fasst zusammen, dass viele Dinge auswendig gelernt, Paralleltexte geschrieben sowie Spiegelübersetzungen durchgeführt werden. Er leitet aus dieser Beschreibung der Aktivitäten ab, dass es eine gewisse methodische Breite gibt, dass aber gleichzeitig auch eine gewisse Monotonie im Kurs herrscht.

Zwischen den beiden Begriffen Aufgabe und Übung wird im Rahmen der Interviews nicht explizit differenziert. Insofern lässt sich nicht beurteilen, welche Aktivitäten von den befragten Personen als Aufgaben beziehungsweise als Übungen eingestuft werden.

Kommentiert wird allerdings noch die Übung, die die LernerInnen zuhause zu erledigen haben. KL1 und KL2 berichten hier von Erfahrungen, dass diese sehr umfangreich sind und LernerInnen zur Bearbeitung der Hausübungen anfangs 3-4 Stunden brauchen. EX2 ergänzt, dass der Transfer sowie die Variation der Texte, welche im Unterricht teilweise aus Zeitgründen keinen Platz finden, zuhause im Selbststudium durchgeführt werden.

Schließlich ging es auch in den Interviews um die Frage der Rolle der Lehrperson im Kurs. Zusätzlich zu jenen Handlungsanweisungen für Lehrpersonen, die aus dem Methodenhandbuch abgeleitet wurden, erwähnt KL2, dass alle KursleiterInnen angewiesen werden, den Kurs entsprechend der Informationen, die sie im Rahmen der Schulung erhalten haben, ähnlich zu gestalten, dass es aber dennoch zu einzelnen Abweichungen kommen kann, die auf die Persönlichkeit der Lehrperson zurückzuführen sind. Manche Lehrpersonen möchten in . . .*sprint* Kursen nicht unterrichten, da ihnen eine solche „streng“ vorgegebene Methode nicht liegt. Allgemein gilt die Handlungsanweisung, dass im Gegensatz zu anderen Kursen, in denen der Gebrauch der L1 verpönt ist, da ein „Denken in der Zielsprache“ angestrebt wird, im . . .*sprint* der Erstsprache der LernerInnen auch für Übersetzungen Platz eingeräumt wird.

Die wohl wichtigste Tätigkeit, die Lehrpersonen in diesem Kurs zu leisten haben, ist das Sprechen (Vor- und Mitsprechen der Chunks bis die TeilnehmerInnen laut und sicher alleine sprechen, Fragen stellen), wobei sie dabei als „Vorbilder“ in Bezug auf die Aussprache fungieren sollen, wie KL1 festhält. Eine weitere wichtige Tätigkeit der Kursleitung besteht laut KL3 darin, das Tempo der Unterrichtsstunde zu halten. Aus diesem Grund muss die Lehrperson im . . .*sprint* sehr aktiv sein. Die Lehrperson in jener Kursstunde, die ich beobachten durfte, hat es dennoch geschafft, das Tempo so zu gestalten, dass jeweils alle KursteilnehmerInnen eine Übung abgeschlossen hatten, bevor zur nächsten weitergegangen wurde. Da aber der Ablauf und die Struktur des Kurses genau vorgegeben sind, ist außerhalb des Kurses wenig Vorbereitung seitens der Lehrperson notwendig. Dafür ist laut EX1 die Fähigkeit, sich konsequent an das Konzept zu halten, ein wichtiger Faktor. Da die TeilnehmerInnen stark an den üblichen Ablauf gewöhnt sind, nehmen sie Abweichungen gleich wahr und werden dadurch nervös.

Eine Tätigkeit, die vom Methodenhandbuch vorgeschlagen wird, besteht darin, die TeilnehmerInnen durch eine „Anfangsmethode“ im Kurs zu begrüßen und auf das Lernen einzustellen, was aber durch organisatorische Probleme oft erschwert wird. Um den Lernenden das Einprägen des Wortschatzes zu erleichtern, sollte die Lehrperson außerdem Wortschatz erschließen und Merkhilfen anbieten. KL3 berichtet dazu, dass sie sich „dumme Geschichten“ als Eselsbrücken ausdenkt und mit den zur Verfügung stehenden Mnemotechniken arbeitet.

Aus allen diesen Anforderungen ergibt sich, dass der/ die Unterrichtende eine wichtige Rolle im Unterricht einnimmt und der Unterricht lehrerInnenkonzentriert ist. Bei regulären Kursen spricht man oft davon, dass eine „Lehrperson mit Halsweh“ eine schlechte Lehrperson wäre, da sie zu viel selbst spricht und die TeilnehmerInnen zu wenig zu Wort kommen lässt. Im . . .*sprint* ist eine solche Lehrperson dagegen sogar erwünscht. Dementsprechend muss sich jede Lehrperson auch vor dem Kurs darauf einstellen, 90 Minuten lang aktiv und konzentriert zu sein und viel zu sprechen. Gleichzeitig kann er oder sie schon mit guter Begründung entscheiden, kleine Teile auszulassen oder abzuwandeln, wenn beispielsweise die Konzentration der Lernenden nachlässt. In Bezug auf die Grammatik berichtet KL2, dass der/ die KursleiterIn explizites Wissen benötigt, das er/ sie nicht unbedingt weitergeben soll. Fragen können kurz beantwortet werden, aber auf längere Erklärungen sollte verzichtet werden. KL1 merkt dazu an, dass dadurch manchmal Dinge ungeklärt im Raum stehen bleiben, die man als Lehrperson lieber klären würde.

Auf die Frage nach der Position der Lehrperson in Bezug auf das Material und die Lernenden beziehungsweise nach dem LehrerInnenbild, antwortet KL1, dass sie sich als „Mittel“ zwischen dem „Text“ und dem Können, das die LernerInnen erreichen, sieht. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Meinungen sieht sich diese Person nicht im Zentrum des Unterrichts, sondern im Schatten oder im Hintergrund des Lernprozesses. Gleichzeitig sagt sie selbst, dass man als . . .*sprint* LehrerIn „ein bisschen albern“ sein muss. EX2 beschreibt die ideale . . .*sprint* Lehrperson außerdem als „flotte“ Lehrperson, die eine laute Stimme hat und den Wagen durch die 90 Minuten durchführen kann. Da jede Kursstunde genau vorgegeben und geplant ist, könnte man die Lehrperson in diesem Kurs seiner Meinung nach mit einer Marionette vergleichen.

An dieser Stelle sei ein Exkurs zum Phänomen „Zeit“ und dessen Einfluss auf bzw. dessen Nutzbarmachung im . . .*sprint* Kurs erlaubt.

Die Lernbeschleunigung in diesem Kursformat beruht auf der Komprimierung der Lerninhalte und der Lernbereitschaft der KursbesucherInnen. EX 1 spricht in diesem Zusammenhang einerseits vom „Ausmisten“ des Sprachkurses, indem bestimmte Dinge, die im Hinblick auf die Kommunikationskompetenz nicht als unmittelbar notwendig erachtet werden, ausgespart bleiben. Andererseits erwähnt er auch die hohe Motivation der LernerInnen, die schnelleres Lernen ermöglichen kann: „Weil das sind Lernerinnen, die ein ganz konkretes Ziel haben.“

Ebenso wie in anderen präsentierten beschleunigten Formaten ist genau vorgegeben, wann und wie lange gelernt werden soll. Der Anteil an „echter Lernzeit“ ist in diesem Kurs, wie Meyer (2011, 18f) in seinen Kriterien für guten Unterricht fordert, sehr hoch. Jedoch ist es nicht möglich, innerhalb des Unterrichtsgeschehens den einzelnen LernerInnen jeweils unterschiedlich viel Zeit für die Bewältigung einer Aufgabe zu geben, da die Zeitstruktur ebenfalls im Vorhinein festgelegt ist und strikt eingehalten werden muss. Misserfolg und Frustration können aus diesem Grund natürlich eintreten. Die InterviewpartnerInnen haben davon allerdings nur in einzelnen Fällen berichtet. Generell sind die TeilnehmerInnen bereits im Vorfeld des Kurses so motiviert und über die Vorgehensweise größtenteils auch gut informiert, sodass ihnen das Lerntempo keine Probleme bereitet.

An rhythmisierenden Elementen findet man im Unterricht Rituale, die sich vor allem auf den Beginn und das Ende der Kursstunden beziehen. Für den Beginn haben Lehrpersonen die Auswahl zwischen verschiedenen Aktivitäten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fokussieren. Am Ende der Kursstunde steht meist eine Reflexion über den eigenen Lernfortschritt oder ein Feedback zum Kursablauf. Da die meisten Aktivitäten (wie etwa das Dekodieren oder auch die Arbeit mit den Dialogen) wiederholt in (fast) jeder Kursstunde auftauchen, kann man auch hier von einer gewissen Form von „Ritualen“ oder Orientierungspunkten für die Lernenden sprechen (vgl. Kapitel 3.2.1.).

Auch der zuvor erwähnte Aspekt einer möglichen Adaptierung des Kursformats für andere Zielgruppen wurde im Rahmen der Interviews thematisiert. Die Befragten halten eine Öffnung des Kursformats für bestimmte LernerInnengruppen, vor allem für andere Altersgruppen, durchaus für möglich. EX1 betont jedoch, dass er die Grenze definitiv bei Niveau A2 sieht, dass es also nicht möglich ist, die Kursprinzipien auf höhere Niveaustufen anzuwenden, da das präsentierte Sprachmaterial zu lang und komplex wäre. Beachtet man die Tatsache, dass sogar in einer fortgeschrittenen Stunde des A1 Kurses gesehen werden konnte (vgl. Lektion 13, Folie 16), dass einzelne Sätze zerteilt präsentiert wurden, um die

TeilnehmerInnen nicht durch die Länge zu überfordern, so scheint diese Beurteilung berechtigt.

6. Fazit und Resümee

Im nun folgenden Abschnitt geht es darum, die Ergebnisse, welche aus den einzelnen Teilen der Analyse abgeleitet werden konnten, zusammenzuführen und mit den jeweiligen Forschungsfragen in Bezug zu setzen.

6.1. Lerntheoretischer Hintergrund

Diese Frage zielte darauf ab, herauszufinden, welches theoretische Verständnis von Sprachenlernen beziehungsweise welche Aspekte einzelner Sprachlerntheorien dem Kursformat zugrunde liegen. Es wurde auch versucht, für diese Analyse konkrete Anhaltspunkte im Kursmaterial beziehungsweise in den Quellen, die als „Gewährsliteratur“ angegeben werden, zu finden. Am Rande diskutiert werden soll auch noch, inwieweit die (Sprach-)Lernerfahrungen, die viele erwachsene LernerInnen in den Kurs mitbringen, berücksichtigt und genützt werden.

Ein theoretisches Lernprinzip, auf dem *...sprint* beruht, ist jenes der Imitation. Den Angaben zufolge soll die natürliche Erwerbssituation, der Erstspracherwerb, insofern kopiert werden, als dass reicher Input angeboten wird, den die LernerInnen nachsprechen, abspeichern und in anderen Kontexten „ausprobieren“ können. Aus dem Nativismus entlehnt ist dabei die Annahme, dass LernerInnen bei diesem Prozess auf eine angeborene Sprachlernfähigkeit zurückgreifen. Anstelle des Lehrens soll – ähnlich wie bei einigen alternativen Ansätzen – das Lernen treten. Ebenfalls ein theoretischer Anhaltspunkt, der an die alternativen Ansätze erinnert, ist die Verbindung von Lernen mit Bewegung sowie der Versuch, den affektiven Faktor Angst beim Sprachenlernen auszuschalten beziehungsweise gering zu halten. Im Feedback Bogen, den die Lernenden nach Kursbesuch ausfüllen können, ist der erleichternde Faktor des Chorsprechens wie folgt beschrieben: „Die Lehrperson spricht immer mit, das gibt mir Sicherheit.“

Lehrpersonen fungieren als Sprechvorbilder, deren Aussprache nachgeahmt werden soll. Dem Prinzip, dass zuerst nur gehört und gesprochen und erst zu einem späteren Punkt im Kurs geschrieben wird, liegt jene Annahme, die auch in der Direkten Methode vertreten wird, zugrunde, nämlich dass die Entwicklung der korrekten Aussprache durch die Schriftzeichen gestört werden würde.

Sowohl aus den Materialien als auch aus den Interviews wurde ersichtlich, dass eine wesentliche theoretische Basis für *...sprint* die Arbeit mit Chunks darstellt. Diese Versatzstücke, die aufgrund der Tatsache, dass sie häufig in der gleichen oder ähnlichen

Kombination auftreten, schneller abgespeichert werden können, dienen einerseits als Muster, enthalten aber auch andererseits implizites grammatisches Wissen. Die Chunks werden im ...*sprint* auswendig gelernt und anschließend wiederholt, automatisiert und gefestigt. Für das bessere und schnellere Einprägen werden Merk- und Ankerhilfen zu Hilfe genommen. Diese Vorgehensweise erinnert aufgrund ihres repetitiven Charakters, der auch einen gewissen „Drill“ impliziert, an die Lerntheorie des Behaviorismus, der die Audiolinguale Methode zu einem großen Teil beeinflusst hat.

Was beachtet werden muss, ist die Forderung aus der Literatur, dass die in Chunks enthaltene grammatische Information expliziter Anweisungen bedarf, um von Erwachsenen aufgenommen und verarbeitet werden zu können. Solche expliziten Metainformationen sind im ...*sprint* allerdings dezidiert nicht vorgesehen, da LernerInnen laut ...*sprint*-AutorInnen und ExpertInnen zu Beginn des Lernprozesses damit überfordert wären. Stattdessen soll die Grammatik nebenbei und automatisch „stattfinden“. Indem Chunks und Paradigmen auswendig gelernt werden, soll ein direktes Verständnis erzielt werden, ohne auf explizite Grammatikregeln verweisen zu müssen. An die Stelle des Grammatiklernens tritt (wie im Kapitel 6.4. konkreter ausgeführt) der Sprachvergleich, der auf den theoretischen Annahmen der Kontrastiven Linguistik, die sich mit Transfer und Interferenz beschäftigt, beruht. Interferenzen, also falsche Übertragungen aus der Erstsprache können, den Annahmen der ...*sprint* Konzeption zufolge dadurch vermieden werden, dass neues Sprachmaterial vor der Einübung in die Erstsprache übersetzt wird. Durch das so erreichte detailliertere Verständnis wird die Abspeicherung sowie die Nutzung bereits vorhandener Anknüpfungspunkte im Gehirn ermöglicht.

Ohne dass dies in den Unterlagen ausgeführt wäre, wäre gerade dieses Anknüpfen an bereits vorhandene sprachliche Information, eine Möglichkeit für erwachsene LernerInnen, die früheren Lernerfahrungen zu nutzen. Dies müssten sie allerdings aus eigener Initiative tun.

Als Grundlage für die Lernbeschleunigung konnten mehrere Faktoren identifiziert werden: Routinen spielen hier ebenso eine Rolle wie der besonders hohe Anteil an „echter Lernzeit“ sowie auch die Tatsache, dass der Sprachkurs „ausgemistet“ wird und all jene Teile ausgespart werden, die nicht unmittelbar relevant für die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache sind.

6.2. Methodische Prinzipien

In diesem Abschnitt wird die Umsetzung jener Fertigkeiten diskutiert, die im Vorhinein aus der Literatur abgeleitet wurden. Außerdem soll ein Prinzip, nämlich jenes der „Wiederholung“, ergänzt werden, da dieses im ...*sprint* eine große Rolle spielt.

In Bezug auf die Authentizität muss zu Beginn festgehalten werden, dass von den interviewten Personen wenige Hinweise auf eine mögliche Definition dieses Phänomens gegeben werden. Ein Interviewpartner verweist auf die Annahme, dass Texte dann als authentisch bezeichnet werden können, wenn sie von L1 SprecherInnen der jeweiligen Sprache nicht als gekünstelt empfunden werden. In einer solchen Weise sind die (halb-)authentischen Lesetexte gestaltet, die als Extras von den Lernenden eigenständig bearbeitet werden können und diesen durch die Tatsache, dass sie etwas über dem aktuellen Sprachniveau liegen, eine Herausforderung bieten. Auch die in Dialogform gestalteten Hörtexte erheben diesen Anspruch, da sie die Lernenden mit Chunks konfrontieren, die in alltägliche Kommunikationssituationen eingebettet sind. Um diese Kommunikationssituationen natürlich wirken zu lassen, soll der Sprechfluss beim Nachsprechen ebendieser Texte nicht durch Erklärungen unterbrochen werden. Außerdem werden die sprachlichen Versatzstücke auch in unterschiedlicher Intonation geübt, um LernerInnen auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten. Es werden dabei nur jene Themen aufgegriffen, die für LernerInnen aus handlungsorientierter Sicht bedeutend sein könnten. Die Dialoge können an manchen Stellen außerdem mit persönlichen Details der KursteilnehmerInnen „gefüllt“ werden.

Als weitere „authentische Elemente“ stehen Bildimpulse, Zitate, Witze, Lieder, landeskundliche Informationen sowie einzelne Textpassagen im Dialekt zur Verfügung. Auch das Layout der schriftlichen Aufgaben kann teilweise für einen authentischen Eindruck sorgen. Bei der Mehrheit der Schreibaktivitäten ebenso wie bei der Sprechgymnastik geht es jedoch explizit um Sprachrichtigkeit und nicht um persönlichen Ausdruck.

Ziel des Kurses ist, dass authentische, in normalem Tempo gesprochene Äußerungen von den Lernenden nach Absolvierung verstanden werden können. Aus diesem Grund sollten auch die Lehrpersonen – deren Sprache im Kurs imitiert werden soll – in natürlichem Sprechtempo artikulieren und keinerlei LehrerInnenprosodie anwenden. Die jeweiligen Strukturen sind auch mit Emotionalpartikeln angereichert, die für das Sprachverständnis in authentischen alltäglichen Kommunikationssituationen wesentlich sind.

Ein Faktor, der die Natürlichkeit oder Authentizität der gesamten Kurssituation beeinträchtigt, ist die Vorgehensweise des Chor- und Nachsprechens. Auch wenn es sich um natürliche Kommunikationssituationen handeln soll, sind alle Gesprächsteile vorgegeben. Teilweise werden sogar Fragen, die von den Lehrpersonen gestellt werden, von diesen auch wieder beantwortet. Außerdem ist die Natürlichkeit der Formulierungen durch die ständige Wiederholung einzelner Strukturen eingeschränkt. Obwohl versucht wird, lebensnahe Sprachgebrauchssituationen zu vermitteln, ist die Authentizität der Diskurse nicht gegeben, vor allem aufgrund der Tatsache, dass das Chorsprechen keine realen Kommunikationsanlässe entstehen lässt.

Die Frage nach der Umsetzung des Prinzips der LernerInnenautonomie scheint eine Kernfrage im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem . . .*sprint* Kurs zu sein. Sie wird einerseits von den ExpertInnen intensiv diskutiert und ist andererseits an mehreren Stellen auch in den Feedbackbögen integriert (etwa wenn LernerInnen danach gefragt werden, wie viel sie sich selbstständig mit dem Deutschen beschäftigen und wie oft sie die vorgegebene Vorgangsweise bei der Erledigung ihrer Hausübung befolgen).

Die Antwort auf die Frage fällt in jedem Fall zweigeteilt aus. Auf der einen Seite würden die LernerInnen die perfekten Voraussetzungen für autonomes Handeln und Lernen, nämlich Lernmotivation durch ein klares Ziel vor Augen, mitbringen. Diese hohe Motivation ist auch einer der wesentlichen Faktoren, die die Lernbeschleunigung in diesem Kurs möglich machen und Frustration in den meisten Fällen nicht auftreten lassen. Es werden auch Strategien zum effizienteren Lernen und selbstständigen Arbeiten vermittelt. Die klar definierten und nicht veränderbaren Kursvorgaben machen aber gleichzeitig eine Einbeziehung der Lernenden in den Themenfindungs- oder Arbeitsplanungsprozess unmöglich. Ähnlich verhält es sich bei der sehr umfangreichen Hausübung. Es liegt in der Verantwortung der Lernenden, diese tatsächlich eigenständig durchzuführen, dennoch sind auch diese Aktivitäten stark vorstrukturiert. Tatsächlich selbst bestimmen können die Lernenden bei der Arbeit mit dem Vokabeltrainer und mit den Extras/ Zusatzmaterialien.

Die Elemente, die Autonomie zumindest in eingeschränktem Maß zulassen, beziehungsweise fördern, wären das Dekodieren, bei dem die Lernenden eigene Beobachtungen aufstellen und Schlüsse ziehen sollen oder auch die Vorgehensweise bei der Korrektur, die die TeilnehmerInnen teilweise selbst vornehmen sollen.

Es wird von den ExpertInnen betont, dass Interaktion im Kurs wichtig ist, um die Dialogsituation reproduzieren zu können, weswegen die absolute Mindestzahl bei 2 TeilnehmerInnen liegt. Dies wird allerdings nur bei einzelnen Aktivitäten, etwa bei der Variation der Dialoge oder bei Dictoglossen eingesetzt. Bei der Hausübung können die Lernenden zusammenarbeiten, obwohl dies vom Kursdesign nicht vorgesehen ist. Das Prinzip der Kooperation spielt in den Kursen also nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Die Gruppengröße der ...*sprint* Kurse würde eine lernerInnenzentrierte Vorgehensweise ermöglichen. Gleichzeitig gibt es, bedingt durch die vorgegebene Kursstruktur, keinerlei Möglichkeit für eine Differenzierung beziehungsweise Individualisierung in dem Sinne, dass man LernerInnen zusätzliche oder andere Aufgaben anbieten kann. Die Texte sind für alle TeilnehmerInnen gleich und müssen auch in der gleichen Geschwindigkeit bewältigt werden. Wo Lehrpersonen lernerInnenzentriert vorgehen können, ist bei der Korrektur oder bei Hilfestellungen, wenn sie bemerken, dass einzelne LernerInnen Probleme bei der Aussprache haben. Diesen kann etwas mehr Zeit für die Wiederholung gewidmet werden, ohne dass sie jedoch explizit aus der Gruppe herausgehoben werden. Auf individuelle Strategien hingewiesen, beziehungsweise auf bereits vorhandene Lernerfahrungen zurückgegriffen werden, kann etwa beim Einprägen der Artikel oder beim Visualisieren der Wörter. Außerdem sollte die Lehrperson jedem/ jeder einzelnen Lernenden am Ende des Kurses einen Brief mit passenden Lerntipps mitgeben.

In den ...*sprint* Kursen ist vorgesehen, dass durchgehend mehrere Sprachen parallel präsent sind, da die L1 der TeilnehmerInnen für verschiedene Zwecke herangezogen wird. Einerseits dient sie zur Semantisierung, Gedächtnisstütze und Verständnissicherung. Das sogenannte Sandwichübersetzen wird eingesetzt, um Interferenzen zu vermeiden. Bei der Hausübung stehen den Lernenden schriftliche Übersetzungen der gehörten Texte zur Verfügung. Der Kurs ist darauf ausgelegt, dass alle TeilnehmerInnen die gleiche Ausgangssprache haben, damit die Übersetzungen als Hilfestellung fungieren können.

Außerdem dürfen die TeilnehmerInnen zu Beginn des A1 Kurses, wo die Sprachkompetenz in der zu erlernenden Sprache noch nicht so hoch ist, in ihrer Erstsprache antworten und erhalten teilweise auch Arbeitsanweisungen in dieser Sprache.

Schließlich fungiert die L1 der Lernenden auch als „Vergleichssprache“. Strukturen und bestimmte grammatische Phänomene im Deutschen werden mit jenen in der L1 verglichen. Für diese Aktivität werden, unabhängig von der L1 der TeilnehmerInnen, immer die gleichen

deutschen Texte und ihre jeweiligen Übersetzungen herangezogen. Die Lernenden sollen so Einblicke in verschiedene sprachliche Systeme erhalten. Insofern wird dem Prinzip der Mehrsprachigkeit Rechnung getragen, wenn auch nicht im „klassischen“ Sinne, wo die bereits vorhandenen sprachlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen im Kurs Platz finden und nutzbar gemacht werden.

Das letztgenannte Prinzip der „Wiederholung“ wurde von mir erst nach Analyse der Materialien hinzugefügt, weil es eine so dominante Rolle im Kursgeschehen einnimmt. Sowohl im Merkblatt als auch in der Handreichung wird darauf verwiesen, dass das Lernen im *...sprint* zu einem Großteil auf Wiederholung beruht. Bei allen Aktivitäten ist eine gezielte Phase der Wiederholung vorgesehen. Gesamte Grammatikparadigmen werden durch oftmalige Wiederholung auswendig gelernt und gefestigt. Weitere grammatische Phänomene begegnen den LernerInnen implizit in den Texten und werden dann ebenfalls durch Wiederholung und Drill eingeübt. Auch der Hörplan für zuhause sieht vor, dass die LernerInnen jeweils an mehreren Terminen pro Woche mit den gleichen Texten konfrontiert werden, um diese ausreichend zu trainieren. Grundsätzlich ist anzumerken, dass Wiederholung natürlich in allen Sprachkursen eine Rolle spielt, dass *...sprint* aber vermehrt mit diesem Prinzip arbeitet.

6.3. Umsetzung der fünf Fertigkeiten

Anhand der Materialien wurde untersucht, in welchem Verhältnis produktive zu rezeptiven Fertigkeiten im *...sprint* stehen sowie welcher Stellenwert jeder einzelnen Fertigkeit jeweils zukommt. Außerdem wurde versucht, überblicksartig darzustellen, wie die einzelnen Fertigkeiten in Form konkreter Aktivitäten umgesetzt werden.

Über das Verhältnis der Fertigkeiten im *...sprint* erfährt man in den Unterlagen, dass verstehendes Zuhören und reproduktives Sprechen überwiegen. Die Analyse, die als Parameter das Aufscheinen jeder einzelnen Fertigkeit im Rahmen der Aktivitäten (Folien) angesetzt hat, hat ergeben, dass der Anteil an Aktivitäten, die die rezeptiven Fertigkeiten ansprechen, bedingt durch die Tatsache, dass das Schreiben nur in geringem Ausmaß vorkommt, wesentlich höher ist als der Anteil der produktiven Fertigkeiten.

Die am meisten betonte Fertigkeit ist das Sprechen, während das Hör-Seh-Verstehen nur an ganz wenigen Stellen integriert ist. Den beiden rezeptiven Fertigkeiten kommt jeweils große Bedeutung zu, wobei das Lesen stärker im Kurs selbst betont wird. Hier ist anzumerken, dass

es im Rahmen vieler Aktivitäten nur um das Lesen bei gleichzeitigem Hören oder Mitsprechen geht. Außerdem sind KursleiterInnen fast immer dazu angehalten, bei Bedarf gleich zu übersetzen, um das Verständnis zu sichern. Leseverstehensaufgaben, bei denen Lernende tatsächlich gefordert sind, selbstständig Bedeutungen zu erschließen und sinnvolle Zusammenhänge herzustellen, sind nur an einzelnen Stellen integriert. Das Hören findet ebenfalls im Kurs statt und spielt auch bei der Hausübung eine Rolle (wobei es hier nicht unbedingt um tatsächliches Training des Hörverstehens geht, sondern eher um eine Aneignung von Sprachmaterial über das Hören). Alle Fertigkeiten sind also im Kurs vorhanden, wenn ihnen auch jeweils ein unterschiedlicher Stellenwert zugeordnet wird.

Das Infoblatt informiert Lehrende und Lernende darüber, dass an oberster Stelle im Kurs Hören und Nachsprechen steht, mit dem Ziel, dass die Sprache ins Ohr kommt und die Aussprache geschult wird. Lesen und Schreiben werden zwar erwähnt, aber nicht konkretisiert. Flüssiges und eigenständiges Sprechen hat höchste Priorität im Kurs. Durch das ständige Mitsprechen sollen die TeilnehmerInnen ein Erfolgserlebnis haben und das schnelle wortgewandte mündliche Reagieren fungiert als ein wesentliches Ziel des Kurses. Die Vorrangstellung des Sprechens lässt sich auch daran festmachen, dass diese Fertigkeit in allen im Methoden ABC angeführten Aktivitäten involviert ist.

ExpertInnen betonen aber, dass das Hören mindestens ebenso wichtig ist, da im *...sprint* über diesen Kanal die erste Begegnung mit der neuen Sprache stattfindet. Nach dem Hören wird im Kurs erst gesprochen und schließlich gelesen, um die Lernenden mit dem Schriftbild vertraut zu machen. Hinter dem späteren Einsatz des Lesens steht die Annahme, dass die Aussprache der Lernenden durch die Konzentration auf das Schriftbild negativ beeinflusst werden könnte. Diese Annahme kann wiederum auf die Ansätze der Direkten sowie der Audiolingualen Methode zurückgeführt werden, bei denen ebenfalls – und im Anfangsstadium des Lernens ganz besonders – das Mündliche im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 2.1.2.). Der Stellenwert des Schreibens konnte nicht hinreichend geklärt werden. Bei Prüfungen sind schriftliche Texte von *...sprint* KursteilnehmerInnen den Angaben nach einwandfrei geschrieben worden. Aus den Materialien lässt sich aber ableiten, dass diese Fertigkeit nicht im gleichen Ausmaß geschult wird wie die anderen Fertigkeiten. Möglicherweise kann die außerunterrichtliche Wiederholung und Erledigung der schriftlichen Hausaufgaben zu einer Verbesserung in dieser Fertigkeit führen.

Die LernerInnen haben die Gelegenheit, Auskunft darüber zu geben, wie sie selbst das Verhältnis der Fertigkeiten einschätzen. Im Rahmen des Feedbacks können sie angeben, wie sie ihren eigenen Lernfortschritt innerhalb der einzelnen Fertigkeiten beurteilen würden.

An dieser Stelle seien noch einmal überblicksartig die wichtigsten Aktivitäten aufgelistet, die zur Schulung der verschiedenen Fertigkeiten dienen sollen.

Das Sprechen wird vor allem durch Mit-/ Nach- und Chorsprechen sowie durch Variationen der vorgegebenen Dialoge trainiert. Als Hörquellen dienen die mp3-Dateien, die Lehrperson selbst sowie auch die KurskollegInnen. Hier muss berücksichtigt werden, dass, wie Birkenbihl (1996, 14) zu bedenken gibt, TeilnehmerInnen, deren Aussprache noch nicht gefestigt ist, als sogenannte „falsche Vorbilder“ auch negativen Einfluss auf den Lernfortschritt haben könnten (vgl. Kapitel 5.3.). Die Fertigkeit Lesen wird durch (semi-)authentische Lesetexte mit dazugehörigen Aufgabenstellungen sowie die Aktivität des „Buzz-Readings“ angesprochen. Geschrieben werden Paralleltexte, kurze Geschichten und verschiedene Arten von Diktaten. Letztere werden als Trainingsstätte für rezeptive ebenso wie für produktive Fertigkeiten angesehen. Schließlich sind an einzelnen Stellen Videos (etwa eine Reportage mit Aufgaben zur Antizipation/ Vorentlastung etc.) zur Verbesserung der fünften Fertigkeit zu finden.

Eine Aktivität, bei der alle Fertigkeiten angesprochen werden, ist im *...sprint* die Arbeit mit Lückentexten, die zuerst gelesen, dann gehört, ausgefüllt und schließlich reproduziert werden. Auch bei der Arbeit zuhause mit dem Vokabeltrainer kann parallel gelesen, gehört und geschrieben werden.

Die Korrektur hängt von der Art der Produktion ab: Mündlich wird im Kurs sofort korrigiert, während schriftliche Texte von der Lehrperson korrigiert und im Anschluss von den Lernenden noch einmal fehlerlos reproduziert werden sollen.

6.4. Implizites Grammatiklernen

Jener Analysepunkt, der dem Umgang mit Grammatik gewidmet war, zielte darauf ab festzustellen, inwieweit Grammatiklernen in diesem Kursformat trotz der Tatsache, dass *...sprint* als „Kurs ohne Grammatik“ bezeichnet wird, eine Rolle spielt. Alle Aktivitäten, die mit Grammatik zu tun haben, wurden herausgegriffen und dahingehend untersucht, ob Grammatik hier explizit oder implizit angesprochen wird. Auch die ExpertInnenkommentare zur Grammatikvermittlung wurden einbezogen, um am Ende schlussfolgern zu können, im

Rahmen welcher Grammatikvermittlungstradition (im Sinne der Methodengeschichte) der Kurs verortet werden kann.

Zu Beginn möchte ich noch einmal alle Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Grammatik in den Materialien beziehungsweise von den Verantwortlichen verwendet werden, herausgreifen. So wird der Kurs gerne mit dem Titel „Schnellkurs ohne Grammatik“ versehen. Wenn dann doch von Grammatik die Rede ist, wird von einer „gesamtheitlichen“ Methode des Grammatikerwerbs gesprochen, die zu einem „direkten Grammatikverständnis“ führen soll. LernerInnen können im Rahmen des Feedbacks angeben, ob es für Sie angenehm war, dass sie „zu Hause keine Grammatik pauken“ müssen.

Das Attribut „sprachformorientierte Verarbeitung“ wird für eine Übung verwendet, bei der Verben als solche identifiziert werden sollen. Jene Übung, bei der ein Text ins Perfekt gesetzt werden soll, wird als „Focus on Form“ bezeichnet.

Beim Dekodieren „findet die Grammatik statt“. Eine etwas irritierende Anmerkung wurde dem Methoden ABC entnommen. Hier heißt es, dass metasprachliches Regelwissen von den Lernenden zusätzlich zur Sprache gelernt werden sollte, wobei im . *...sprint* dieses Regelwissen an keiner Stelle explizit vermittelt wird.

Lernende sollen keine Metainformationen über grammatische Regeln und Begrifflichkeiten erhalten, sondern diese unbewusst durch die Arbeit mit Chunks, also über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen, erwerben. Diese Vorgangsweise, ebenso wie der Einsatz einer Form des „Pattern Drills“, der dem Training grammatischer Strukturen dient, ohne dass die LernerInnen Einsicht in die zugrundeliegenden Phänomene erhalten, erinnert an die Grammatikvermittlungstraditionen der Direkten sowie der Audiolingualen Methode.

Das Dekodieren (oder Spiegelübersetzen) ist in jeder Lektion sowie auch in der Arbeit mit den mp3-Dateien enthalten. Texte werden Wort für Wort in die L1 der TeilnehmerInnen übersetzt und Lernende sollen durch diese kontrastive Gegenüberstellung analysieren und vergleichen, wobei es keine richtige Lösung gibt, sondern alle Lernenden ihre eigenen Erkenntnisse ziehen und für den eigenen Lernprozess nutzbar machen sollen. Bei der Sensibilisierung der Lernenden für die Verbklammer etwa gehen die EntwicklerInnen davon aus, dass diese auch zur Ableitung der Eigenschaften des Mittelfelds führen sollte. Wichtig sind bei dieser Aktivität, die weniger lehrpersonenzentriert ist als der Rest des Kurses, eine ermutigende Atmosphäre sowie genügend Zeit.

Lehrpersonen können die Aktivität ihrer Lernenden beim Dekodieren im Feedback bewerten. Angemerkt wurde hier, dass die relevanten Fragen teilweise oft nicht oder nur von philologisch und analytisch versierten TeilnehmerInnen gestellt werden, sodass manche Dinge dann doch erklärt werden, obwohl zur Erklärung nur einzelne Beispiele herangezogen werden sollen. Passiert dies nicht, so können manche offene Fragen ungeklärt im Raum stehen bleiben. Manchmal sorgt das Dekodieren aber auch für ein schnelleres Verständnis der Texte. Auch die LernerInnen selbst haben die Gelegenheit zu bewerten, inwieweit sie durch diese Aktivität tatsächlich Einblicke in das System der Sprache erhalten haben.

In Form von Paralleltexten oder den (weniger beliebten) Dictoglossen werden bestimmte grammatische Aspekte ohne bewusstes Wissen eintrainiert. Einzelne Formen oder ganze Paradigmen, die den LernerInnen teilweise in Gedichtform oder in Form von animierten Folien begegnen, sollen diese wiederholen, bis sie gefestigt sind.

Der/ die KursleiterIn eines *...sprint* Kurses benötigt explizites Wissen über Grammatik, gibt dieses aber nicht weiter. Man geht davon aus, dass die Beschäftigung mit Grammatikregeln erst ab einer höheren Niveaustufe notwendig ist. Lernende, die nach dem *...sprint* in einen regulären Kurs wechseln, müssen sich die grammatischen Begrifflichkeiten dann aneignen. Der *...sprint* Kurs selbst soll auf die kommunikativen Anforderungen des Alltags vorbereiten, zu dessen Absolvierung kein Grammatikwissen benötigt wird. Aus diesem Grund tritt die Inhaltsorientierung vor die Formorientierung und das „Grammatik-Tun“ wird besonders hervorgehoben.

Einerseits ist Grammatik Bestandteil der Strukturen und Texte, andererseits werden grammatische Elemente sehr wohl vermittelt und geübt, jedoch ohne die dahinterstehenden Regeln zu explizieren. Dahinter steht die Annahme, dass das Regellernen nicht der effizienteste Weg zur Sprachkompetenz ist, da LernerInnen die gelernten Regeln oft nur in gelenkten Übungen, nicht aber im Rahmen der freien Produktion anwenden können.

Eine einzige Übung, bei der grammatische Kategorien bewusst gemacht werden, könnte man als explizite Vermittlung bezeichnen. Abgesehen davon spielt die explizite Grammatikvermittlung, wie von den AutorInnen intendiert, keine Rolle im Kursbetrieb. Dies erfordert eine Umstellung sowohl auf Seiten der LernerInnen als auch auf jener der Lehrpersonen und löst unterschiedliche Reaktionen aus.

6.5. Aktivitäten, Aufgaben, Übungen

Aus den theoretischen Überlegungen zu diesem Aspekt von Sprachunterricht geht hervor, dass Lernziele Ausgangspunkt für die Erstellung von Aufgaben und Übungen sein sollten. Daher wurden diese an erster Stelle untersucht, bevor die angebotenen Aktivitäten mithilfe des Kursmaterials beschrieben wurden. Der Großteil der Analyse beruht hier auf den Materialien, da diese den Unterricht in großem Ausmaß bestimmen. In einem letzten Schritt wurde versucht, Aufgaben und Übungen getrennt zu identifizieren und Übungen anhand ihres Charakters noch weiter zu kategorisieren.

Die übergreifenden Lernziele aller Aktivitäten im *...sprint* bestehen darin, die LernerInnen mit ausreichend Wortschatzmaterial auszustatten, das sie in tatsächlichen Kommunikationssituationen abrufen können, um sie so in minimaler Zeit auf die kommunikativen Anforderungen des Alltags vorzubereiten. Parallel dazu sollen die Aussprache, das flüssige Sprechen sowie das Verstehen von Äußerungen in normalem Sprechtempo trainiert werden.

Die Ziele der einzelnen Aktivitäten stimmen mit diesem Kursziel überein. So werden etwa bei den Höraktivitäten Strukturen und Phrasen gelernt und automatisiert. Die Mitsprechaktivitäten sind dazu intendiert, ein exaktes Verständnis der neu gelernten Chunks durch das Sandwichübersetzen zu erzielen sowie das kontinuierliche Hören der richtigen Aussprache zu ermöglichen. Außerdem soll sich durch das Mitsprechen bei voller Aufmerksamkeit ein Erfolgserlebnis einstellen. Während es bei den Diktaten um das exakte Memorieren und die anschließende korrekte Wiedergabe eines ganzen Textes geht, wird von den Lernenden in der letzten Kurslektion eine längere mündliche Produktion in der Zielsprache verlangt. Schließlich haben Grammatikaktivitäten ergänzend dazu die Aufgabe, den LernerInnen einen Einblick in das System der Sprache zu geben und sie für bestimmte Phänomene zu sensibilisieren.

Im *...sprint* Kurs werden die Lernenden mit verschiedenen Aktivitäten konfrontiert, die im Laufe des Kurses immer wieder auftauchen. Es entsteht dadurch ein „gewöhnlicher“ Ablauf, den die Lernenden auch erwarten und von dem sie Abweichungen wahrnehmen.

Oft begegnen den TeilnehmerInnen Dialoge mit beigelegten Bildern zu verschiedenen Themen (Termine, Tipps für den Arbeitstag etc.), die sie sprechen, präsentieren oder teilweise transferieren sollen. Sehr wichtig ist die Wortschatzarbeit, bei der Wörter mithilfe verschiedener Mnemotechniken (Gesten, Emotionen, Artikelanker) gemeinsam mit den

zugehörigen Artikeln auswendig gelernt werden. Neben verschiedenen Arten von Diktaten (offenes Diktat, Laufdiktat, Dictogloss) sind in den Lektionen Texte mit Anschlussaktivitäten, Aufgaben zur Textrekonstruktion sowie zum gelenkten Schreiben (Paralleltexte, Gedichtskemata) enthalten. Laut Aussagen der ExpertInnen werden auch Textmuster für die Prüfung trainiert. Bei allen bisher beschriebenen Aktivitäten sind die erforderlichen Sprachbausteine für die LernerInnen aufbereitet. Das bereits vielfach diskutierte Dekodieren steht schließlich neben dem Auswendiglernen von Verbparadigmen in der Klasse der von mir als solche bezeichneten „Grammatikaktivitäten“. Bei Variationen von Texten, Strukturen etc. können die LernerInnen selbstständig aktiv werden. Diese werden aus Zeitmangel aber oft ins Selbststudium verlegt.

Der größte Teil der eben aufgelisteten Aktivitäten versucht zwar, mithilfe von sprachlichen Mitteln kommunikative Absichten zu realisieren, jedoch sind sowohl die Mittel als auch die Absichten vorgegeben und im Alltag mit Sprache zu bewältigende Situationen werden nur simuliert. Somit kann man festhalten, dass die meisten Aktivitäten Aufgaben vorbereiten, jedoch selbst als Übung zu klassifizieren sind. Bei den wenigen Ausnahmen, in denen frei produziert und eine Aufgabe absolviert wird, sollen LernerInnen Fragen und Antworten zu einer Wortwolke formulieren, Informationen aus einem Lesetext entnehmen, Mini-Portraits anfertigen oder einen eigenen Dialog erstellen. Hier ist der Grad der Steuerung jeweils gering, dafür jener der Offenheit vergleichsweise hoch. Diese beiden Kriterien treffen auch auf das Dekodieren zu, ebenso wie die Tatsache, dass es keine eindeutige überprüfbare Lösung gibt, sodass man diese Aktivität meiner Einschätzung nach auch in die Kategorie der Aufgaben einordnen könnte.

Dagegen sind die restlichen Aktivitäten größtenteils auf das Training einzelner sprachlicher Elemente ausgerichtet; es handelt sich vielfach um Übungen, die meist zwischen rezeptiv und reproduktiv, in seltenen Fällen auch in der Kategorie produktiv anzusiedeln sind.

So sind beispielsweise die Höraktivitäten, die von den Lernenden zuhause erledigt werden, eindeutig als geschlossene, stark gesteuerte Übungen klassifizierbar, welche die TeilnehmerInnen nicht mit neuen Inhalten konfrontieren, sondern bereits Gelerntes wiederholen. Es gibt hier keine übergreifende Aufgabenstellung und die Lösungen sind insofern überprüfbar, als dass die Lernenden die Dialoge in der darauffolgenden Stunde abrufen können müssen. Auch bei den Mitsprechaktivitäten liegt die „richtige“ Lösung in der korrekten Wiedergabe der Phrasen, weshalb man argumentieren könnte, dass es sich dabei ebenfalls um eine Übung mit einem hohen Grad an Steuerung handelt. Da das Gehörte/

Gelesene möglichst in gleicher Form wiedergegeben werden soll, kann man der Übung das Attribut „reproduktiv“ zuordnen. Auch Diktate sind stark gesteuerte, geschlossene, reproduktive Übungen. Bei offenen Diktaten sowie den Übungen zum gelenkten Schreiben könnte man dagegen von reproduktiven oder sogar von produktiven Übungen sprechen, da zwar Strukturen übernommen, aber auch eigene Inhalte eingefügt werden können.

6.6. Rolle der Lehrperson

Das abschließende Kapitel bietet einen Überblick über die Rolle der Lehrperson im Kursbetrieb: Handlungsanweisungen, notwendige Tätigkeiten, die Position zwischen LernerInnen und Material sowie das zugeschriebene LehrerInnenbild werden thematisiert. Die angegebene Literatur konnte hier ebenso Aufschluss geben wie die Erfahrungsberichte von KursleiterInnen und ExpertInnen.

Die wichtigste Anweisung für Lehrpersonen besteht darin, die im Seminar gelernte und von den Unterlagen vorgegebene Vorgangsweise möglichst detailgetreu zu befolgen, was zur Folge hat, dass alle . . .*sprint* Kurse fast gleich ablaufen sollten und der/ die KursleiterIn wenig Zeit in die Vorbereitung (Planung des Kursablaufs, Organisation der Materialien etc.) investieren muss. Zeitaufwand besteht nur bei . . .*sprint* AnfängerInnen, die erst lernen müssen, wie sie jede einzelne Aktivität tatsächlich in der dafür vorgesehenen Zeit bewältigen können. Weiter sind Lehrpersonen im gesamten Kurs dazu angehalten, ihre LernerInnen positiv zu motivieren und ihnen den bereits getätigten Lernfortschritt bewusst zu machen.

Eine weitere Handlungsanweisung betrifft das Sprechtempo, das von Beginn an natürlich hoch gehalten und nicht absichtlich verlangsamt werden sollte.

Zu Beginn des Kurses liegt es in der Verantwortung, die Lernenden mit der Arbeit, die sie zuhause zu erledigen haben, vertraut zu machen und sie entsprechend auf die Arbeitsschritte vorzubereiten. Zuhause geschriebene Texte sollen dann in weiterer Folge von den KursleiterInnen umgeschrieben und ergänzt werden. Einzelne Anweisungen betreffen die Handhabung der Videos oder den Umgang mit landeskundlichen Informationen.

Die Empfehlungen für das Dekodieren (kein Analysieren durch die Lehrperson, das Kreieren einer ermutigenden Atmosphäre, das Antworten mit Beispielen etc.) wurden großteils schon in Kapitel 6.4. zusammengefasst. Ergänzen kann man noch die Forderung an die Lehrperson, dass falsche Formen korrigiert und bei Bedarf neue ergänzt werden sowie dass komplexe Sätze aufgeteilt werden können. Sensibilität wird von Lehrenden vor allem dann verlangt, wenn sie ihre Lernenden beim Übertritt von . . .*sprint* in einen höheren Kurs unterstützen

sollen, da sie beispielsweise beachten müssen, dass KursteilnehmerInnen nicht mit grammatischen Begrifflichkeiten vertraut sind.

Der Großteil des gehörten Inputs für die TeilnehmerInnen wird von der Lehrperson „bereitgestellt“, indem sie bei der Arbeit mit den Dialogen solange kontinuierlich mitspricht, bis die Lernenden sicher und laut alleine sprechen. So hören die Lernenden die richtige Aussprache und sollen diese sowie auch den Tonfall der Lehrperson imitieren. Die Lehrperson soll dabei den Fokus jeweils auf eine Person richten und jede Person mit der gleichen wiederholten Frage ansprechen. Die Reihenfolge sollte variiert und Probleme aus der Gruppe herausgefiltert und geklärt werden.

Weiters besteht eine Tätigkeit darin, Übersetzungen bereitzustellen und der L1 der TeilnehmerInnen damit Platz einzuräumen, wobei bereits verstandene Chunks nicht noch einmal übersetzt werden sollten.

Zu Beginn der Kursstunde geht es darum, die Aufmerksamkeit der Lernenden durch verschiedene Rituale (Musik, Countdown etc.) zu fokussieren. Erfahrungsberichten zufolge wird dies aber durch organisatorische Probleme oft erschwert. Solche Routinen, von denen noch einige weitere im Kurs enthalten sind, wirken entlastend für die LernerInnen und gleichzeitig strukturierend für den Unterricht. Schließlich können die Lehrpersonen im Unterricht optionalen Wortschatz ergänzen, Hilfestellungen anbieten sowie am Ende des Kurses Feedback einholen.

Dadurch dass die Lehrperson fast durchgehend mit den LernerInnen mitspricht und bei den restlichen Aktivitäten quasi als ModeratorIn fungiert, ist sie sowohl an den Lernenden als auch am Material unmittelbar nahe.

Durch die von Nitsche (2005) vorgeschlagene Technik des Spiegeln kann sie ihre Position im Hinblick auf die Gruppe verändern und diese entweder „im Gleichschritt“ in ihrem Lernprozess begleiten oder falls notwendig als deren Führungskraft an der Spitze stehen.

Einen ähnlichen Positionswechsel von den LehrerInnen, der auch räumlich sichtbar gemacht werden sollte, verlangt die Aktivität des Dekodierens. Sie sollen sich hier zurückziehen, um den LernerInnen Spielraum für eigene Beobachtungen zu geben. Im Gegensatz dazu ist der Rest des Kurses, auch bedingt durch den hohen Steuerungsgrad der Aktivitäten, stark lehrpersonenzentriert.

Die Lehrperson muss daher während der Kurszeit von jeweils 90 Minuten sehr aktiv und konzentriert sein und auch viel sprechen. Der/ die ideale KursleiterIn im*sprint* hat eine laute Stimme, ein gutes Zeitmanagement sowie die nötige Durchsetzungskraft, um alle geplanten Aktivitäten im Kursalltag umzusetzen.

Der*sprint* Kurs verlangt von den KursleiterInnen außerdem, den Fokus nicht auf Lehren zu legen, sondern eine neue Rolle zu finden, in der sie die LernerInnen bestmöglich im Lernprozess unterstützen können. Butzkamm (2012) schlägt auch vor, dass Lehrpersonen gleichzeitig die Funktion von Sprechvorbildern, SprachtrainerInnen, GesprächspartnerInnen, ErzieherInnen und FreundInnen übernehmen. Das Verhalten sollte den Zielen des Kurses angepasst werden, sodass man in gewisser Form von SchauspielerInnen sprechen könnte. Zieht man die Tatsache in Betracht, dass fast ausschließlich die genau festgelegten Kursvorgaben befolgt werden sollen, könnte man auch das Bild einer Marionette heranziehen. Dies ist für manche Lehrpersonen ein Hindernis, einen solchen Kurs zu leiten, da ein Unterricht, bei dem man sich selbst als Lehrperson nicht einbringen kann, für sie auf lange Sicht nicht befriedigend ist. Andere wiederum sehen sich in einer ganz anderen Rolle, wie etwa eine meiner InterviewpartnerInnen, die sich als MittlerIn zwischen dem Text und dem wachsenden Können der Lernenden sieht, wobei sie ihrem Gefühl nach gar nicht im Zentrum des Geschehens, sondern eher im Hintergrund des Sprachlernprozesses steht.

Der Umgang mit Heterogenität im Kurs gestaltet sich – wie schon in der Diskussion zur LernerInnenzentriertheit angedeutet – schwierig. Lehrpersonen können ihre eigene Unterrichtspraxis sowie auch einzelne Faktoren des Kursdesigns reflektieren. So haben sie die Möglichkeit, Feedback über den jeweils eigenen Umgang mit Zeit, über etwaige geringfügige Spielräume bei der Einhaltung der Zeitstruktur, sowie über den Vorbereitungs- und Planungsprozess zu geben.

7. Conclusio

Das Ziel dieser Arbeit bestand in einer deskriptiven Analyse des beschleunigten Kursformats . . .*sprint*, das Lernende der deutschen Sprache in sehr kurzer Zeit auf das Niveau A1 beziehungsweise A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bringen soll [GERS]. Fasst man die im vorangegangenen Kapitel ausführlich diskutierten Ergebnisse dieser Analyse und somit die Antworten auf die einzelnen Unterpunkte der Forschungsfrage noch einmal in wenigen Worten zusammen, gelangt man zu folgendem Fazit:

Die . . .*sprint* Kurse greifen verstärkt auf die Lerntheorie des Behaviorismus (Imitation, Wiederholung von Sprachmustern) zurück und erinnern dadurch in Ansätzen einerseits an die Direkte Methode (Fokus auf Phonetik, Betonung der „tatsächlichen“ gesprochenen Sprache, Orientierung am Erstspracherwerb) sowie andererseits an die Audiolinguale Methode (Arbeit mit Chunks, Pattern Drill, keine grammatischen Regelerläuterungen). Sprachliches Material wird in lebensnahe Kontexte eingebettet, jedoch im wenig authentischen Setting des Chorsprechens sowie des ständigen Wiederholens einzelner Strukturen vermittelt. Die zu lernenden Dialoge sind für die LernerInnen konstruiert worden, werden aber in möglichst natürlicher Sprechgeschwindigkeit vorgetragen. Die LernerInnen sind gefordert, autonom zu handeln, wenn sie ihre umfangreichen Hausübungen erledigen, doch auch hier gibt es genaue Vorgaben. Der Unterricht findet großteils im Plenum statt. Der L1 der TeilnehmerInnen wird als Vergleichs- und Übersetzungssprache Platz eingeräumt. LernerInnenzentriertes Arbeiten ist aufgrund der fixen Kursplanung und der einzuhaltenden Zeitstruktur schwierig umzusetzen. Die Fertigkeiten werden im . . .*sprint* berücksichtigt, allerdings nicht in ausgewogener Form. Die produktiven Fertigkeiten überwiegen insofern, als dass das Sprechen an erster Stelle steht. Das Schreiben wird geübt, allerdings in wesentlich geringerem Ausmaß. Wie von den EntwicklerInnen postuliert, wird im . . .*sprint* Kurs Grammatik nur implizit, also in Form von Texten sowie von Wiederholungsübungen vermittelt, da metasprachliches Wissen über grammatische Besonderheiten auf dem Niveau A1/ A2 als nicht unmittelbar notwendig erachtet wird. LernerInnen erhalten aber auch die Möglichkeit zur Einsicht in das Sprachsystem über den Vergleich mit ihrer Erstsprache. Das Ziel besteht darin, die Lernenden auf die kommunikativen Herausforderungen des Alltags vorzubereiten. Der Großteil der Aktivitäten widmet sich daher der Automatisierung der neuen sprachlichen Strukturen auf verschiedene Art und Weise. Oft handelt es sich dabei um geschlossene, stark gesteuerte, rezeptive oder reproduktive Übungen. Teilweise sind auch produktive Übungen oder vereinzelte Aufgaben integriert. Der Lehrperson kommt eine wichtige Rolle zu, da sie eine „Vermittlerposition“ einnimmt. Sie muss während des gesamten Kurses sehr aktiv sein,

um mehrere Funktionen gleichzeitig zu erfüllen (wichtigste Hörquelle für zielsprachlichen Input, ModeratorIn der einzelnen Aktivitäten sowie UnterstützerIn im Lernprozess).

Aus sprachlehrtheoretischer beziehungsweise methodischer Sicht lässt sich anmerken, dass nicht alle Facetten der deutschen Sprache in den Kursen vermittelt werden und einige methodische Prinzipien nur in Ansätzen erfüllt werden. Gleichzeitig muss man aber auch darauf hinweisen, dass der Kurs nicht den Anspruch erhebt, den LernerInnen die deutsche Sprache in ihrer Gesamtheit näherzubringen, sondern dass diese meistens in sehr geringer Zeit auf ein spezielles Ziel beziehungsweise eine spezielle Aufgabe, die sie in der deutschen Sprache zu absolvieren haben, vorbereitet werden sollen. Dabei geht es meist nicht in erster Linie um eine Prüfung, sondern etwa um den Einstieg in die Arbeitswelt in einem deutschsprachigen Land. Insofern erscheint eine solche „pragmatische“ Zugangsweise, wie sie von einer der ExpertInnen bezeichnet wurde, auch gerechtfertigt. KursleiterInnen und Verantwortliche berichten von positivem Feedback der LernerInnen, was dafür spricht, dass der Kurs, auch wenn er, gerade was die theoretischen und methodischen Fundamente betrifft, nicht dem Bild von zeitgemäßem Fremdsprachenunterricht entspricht, da er sich nicht auf neuere forschungsbasierte Erkenntnisse, sondern zum Teil auf überholte Unterrichtsmethoden (Direkte bzw. Audiolinguale Methode) bezieht, dennoch seine eigenen Ziele erfüllt und Lernenden vor allem durch den extensiven Input von sprachlichem Material eine Basis für das Kommunizieren mit deutschen ErstsprachlerInnen gibt. Für gewisse LernerInnen, die mit einem solchen Lernstil gut umgehen können, kann der Kurs sicher zum gewünschten Lernerfolg führen. Andere LernerInnen, die nicht nur reproduzieren, sondern selbst in der Sprache „aktiv werden“ wollen oder ein tiefergehendes Verständnis anstreben, werden zusätzliche Angebote in Anspruch nehmen müssen.

Auf höheren Niveaus würde eine solche „zielorientierte“ Herangehensweise nach zentralen Annahmen der Fremdsprachenvermittlung nicht mehr zum gewünschten Lernerfolg führen, da die im . . .*sprint* zum Großteil ausgesparten Elemente wie etwa die detailliertere Beschäftigung mit landeskundlichen Konventionen und authentischen sprachlichen Produkten sowie auch das explizite Wissen über grammatische Besonderheiten notwendig sind, um eine umfangreiche zielsprachliche Kompetenz zu entwickeln.

Ausgehend von diesen Beobachtungen sei ein weiterer Exkurs zu meinem ursprünglichen Forschungsvorhaben, das sich mit der Frage nach einer möglichen Weiterentwicklung des Kursformats beschäftigt hätte, erlaubt. Meiner Einschätzung nach, die auch mit einer der ExpertInnenmeinungen konform geht, wäre es nicht sinnvoll zu versuchen, den Kurs für höhere Niveaustufen zu adaptieren. Für andere Altersgruppen wie etwa explizit für

Jugendliche, oder auch explizit für bestimmte Fach- oder Berufsgruppen wäre eine Abwandlung sicher denkbar. Für Kinder könnte die Methode möglicherweise auch, wenn auch wahrscheinlich nicht im gleichen Ausmaß angewendet werden, da diese Zielgruppe aufgrund der immer gleichen Vorgangsweise mit der Zeit das Interesse verlieren könnten. In Deutsch als Zweitsprache Kontexten ließe sich die Methode aus meiner Sicht aus zwei Gründen nicht anwenden. Einerseits können viele Aktivitäten, wie etwa das Dekodieren durch die Heterogenität der Ausgangssprachen nicht durchgeführt werden. Andererseits stellt sich auch die Frage, inwieweit die Methode des ständigen Übersetzens in die Erstsprache beziehungsweise in eine andere „gemeinsame Sprache“ sinnvoll ist, wenn möglicherweise nicht bei allen LernerInnen fortgeschrittenen Wortschatz- und/ oder Grammatikkenntnisse in der jeweiligen Sprache vorhanden sind. All das sind aber keine bestätigten Tatsachen, sondern reine Annahmen, die einer Untermauerung durch weitere Analysen bedürften. Hier besteht die Anschlussmöglichkeit der vorliegenden Untersuchung für zukünftige Arbeiten.

Noch einmal betont werden muss an dieser Stelle, dass die vorliegende Arbeit nicht mit der Intention verfasst wurde, einzelne Aspekte des Kursformats in irgendeiner Weise zu bewerten, sondern dass es vor allem darum ging, den Kurs in seiner Gesamtheit zu beschreiben, die wesentlichen Faktoren der Lernbeschleunigung zu identifizieren sowie Erfahrungsberichte aus der Praxis, die zum Zeitpunkt der Kursentwicklung noch nicht verfügbar sein konnten, zu ergänzen. Wirft man einen Blick auf die anderen beschleunigten Lernformate, die in Kapitel 3.2.2. vorgestellt wurden, so kann man anhand der vorhandenen Beschreibungen erkennen, dass diese auch andere Sprachen zu vermitteln versuchen (wenn auch im Selbststudium und nicht im Rahmen eines Kurses), wobei sie sich ähnlicher Techniken bedienen wie der ...*sprint* Kurs.

Da sich bisher keine detaillierte Untersuchung einem vergleichbaren beschleunigten Lernformat gewidmet hat, stellt die vorliegende Untersuchung einen ersten Versuch dar, diese Lücke im Feld der Sprachlehr- und -lernforschung zu schließen und die zugrundeliegenden linguistischen, lerntheoretischen, methodisch-didaktischen und kurspraktischen Faktoren herauszuarbeiten.

Bibliographie

- Aguado, Karin/ Riemer, Claudia (2000): Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis?
In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Tagungsband der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, 53. S.153-165.
- Altmayer, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35. S.44-59.
- Apelt, Walter (1991): Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Barkowski, Hans (2006): Processability – Words & Rules – Konnektionismus: Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre Bedeutung für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Theorie und Praxis 9/2005. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag. S.27-42.
- Becker- Mrotzek, Michael (2007): Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln. In: die 1/2007. S.25-34.
- Belke, Gerlind (2012): Poesie und Grammatik: kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen; für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benson, Phil (2001): Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow. England: Longman.
- Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-/ Lernprozessen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biechele, Barbara (2007): „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Eßer, Ruth/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium. S.194-205.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. S.3-10.

- Birkenbihl, Vera (1996): Sprachen lernen leicht gemacht! Die Birkenbihl-Methode
Fremdsprachen zu lernen: Vokabelpauken verboten – schnelles Anwenden –
verblüffend einfach. Offenbach: Gabal.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2002): Authentizität von Texten – Authentizität von Interaktion.
In: Auer, Michaela/ Müller, Ulrich (Hrsg.): Kanon und Text in interkulturellen
Perspektiven: „Andere Texte anders lesen.“ 4. Internationaler Kongress der
Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik und der Universität Salzburg. Stuttgart:
Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz. S.163-175.
- Bönsch, Manfred (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Böttger, Barbara (2015): Wie lernen wir? Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre
Konsequenzen für den Unterricht – Versuch einer Umsetzung. In: Hofer, Christian/
Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.): Sprachenlernen mit Erwachsenen. Graz: Leykam
Grazer Universitätsverlag. S.45-60.
- Bufe, Waltraud (1992): Die klassischen Sprachlehrmethoden als historisches Fundament des
heutigen Fremdsprachenunterrichts. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische
Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band
2. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.383-396.
- Buttaroni, Susanna (1997): Fremdsprachenwachstum: Sprachenpsychologischer Hintergrund
und didaktische Anleitungen. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (1980): Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg:
Quelle und Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von
Anfang an anders unterrichten. 3.,komplett überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Carroll, John B. (1963): A model of school learning. Teachers college record, 64. S.723-733.
- Chomsky, Noam (2006): Language and Mind. Third Edition. Cambridge: Cambridge
University Press.
- Christ, Herbert (1990): Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische
Untersuchung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr
Verlag.
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der
Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-
Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus (Giessener Beiträge zur
Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr. S.30-38.

- Corder, Stephen P. (1981): Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Dengscherz, Sabine (2008): Sprachnetze knüpfen. Warum Sprachvergleich beim Lernen hilft. In: ÖDaF- Mitteilungen Mehrsprachigkeit. Heft 2/2008. S.47-54.
- Dengscherz, Sabine (2009): Spiegelübersetzung als Lernhilfe? : Ungarische Lokalkasus und deutsche Präpositionen: eine kontrastive Analyse mit empirischer Untersuchung zu positivem und negativem Transfer bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden. Innsbruck/ Wien: Studienverlag.
- Dirven, René (1992): Von der Hörfertigkeit zum Hörverstehen. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.249-258.
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Datum des Downloads: 23.08.2016)
- Drews, Ursula (2008): Zeit in Schule und Unterricht. Souverän im Umgang mit der Zeit. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Edelhoff, Christian (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christian (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber. S.7-30.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung, Vierte, überarbeitete Auflage. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.
- Ehlers, Swantje (2010): Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Bd.9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. S.215-227.
- Elek, T (1975): School Research Newsletter. National Board of Education, Bureau L3. Stockholm.
- Elger Christian E./Friederici, Angela D./ Koch, Christoph/ Luhmann, Heiko/ Von der Malsburg, Christoph/ Menzel, Randolph/ Monyer, Hannah/ Rösler, Frank/ Roth, Gerhard/ Scheich, Henning/ Singer, Wolf (2004): Das Manifest. In: Gehirn & Geist, Heft 6, S. 31–36.
- Ellis, Rod (2005): Principles of instructed language learning. System 33. S.209-224.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. München: Langenscheidt.

- Faistauer, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? - Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: ÖDaF- Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven. S.8-17.
- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1.Halbband. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. S.961-969.
- Fandrych, Christian/ Thonhauser, Ingo (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag.
- Fischer, Roland (2006): Die Autonomie ist tot – es lebe die Autonomie. Plädoyer für einen (kleinen?) Paradigmenwechsel. In: Theorie und Praxis 9/2005. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag. S.155-164.
- Fritz, Thomas (2003): „Sprechen Sie jetzt!“ Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F-Unterricht. In: ÖDaF- Mitteilungen. Heft 2/2003. S.6-15.
- Fritz, Thomas/ Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. Paradigmenwechsel? Diversifizierung versus Vereinheitlichung. In: Bogenreiter-Felgl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Wien: VÖV Edition Sprachen 2. S.125-133.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1.Halbband. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. S.940-952.
- Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Skiba, Dirk/ Spaniel-Weise, Dorothea/ Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett. (Teil der Reihe: Deutsch Lehren Lernen. Goethe-Institut, München.
- Garcia, Ignacio (2013): Learning a Language for Free While Translating the Web. Does Duolingo work? In: International Journal of English Linguistics. Vol.3/1. S. 19-25.
- Glabionat, Manuela (2008): Wer nicht hören kann, muss üben... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: ide 1/2008. S.51-65.
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur

- Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: G. Narr Verlag. S.55-61.
- Graffmann, Heinrich (1986): Konzentratives Diktatschreiben. In: Neues Lernen. 1/1986.
- Griebsch, Max (1916): Warum die direkte Methode? In: Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik. Vol.17(9). S.293-301.
- Handwerker, Brigitte/ Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (incl. DVD). Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 23. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hansmann, Otto (2009): Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: narr Studienbücher.
- Häussermann, Ulrich/ Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium Verlag.
- Hegele, Irmintraut (1997): Lernziel: Stationenarbeit. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Henseler, Roswitha/ Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2010. S.87- 92.
- Henrici, Gert (1999): Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/ Lernmaterialien oder: Welche Wirkungen haben Medien auf den Lehr-/ Lernprozeß? In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Gunter Narr. S.84-88.
- Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2.Halbband. Berlin/ New York: Walter de Gruyter. S.841-853.
- Heurer, Helmut/ Müller, Richard G. (1973): Lehrwerkkritik – ein Neuansatz. (Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht 1). Dortmund: Lensing.
- Hohmann, Heinz-Otto (1992): Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.53-66.
- Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/ von

- Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek. S. 589-599.
- Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth. S.41-60.
- Janisch, Elisabeth (2015): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr? Vermittlung von Sprachlernstrategien in der Erwachsenenbildung. In: Hofer, Christian/ Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.): Sprachenlernen mit Erwachsenen. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag. S.95-108.
- Klein, Stefan (2006): Zeit: Der Stoff, aus dem das Leben ist. Eine Gebrauchsanleitung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbücher.
- Königs, Frank G. (2003): Die Dichotomie Lernen/ Erwerben. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4.Auflage. Tübingen: Francke. S.435-439.
- Königs, Frank G. (2007): Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- Unterricht. Sprechen über DaF/ DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Universität Bern. S.75-90.
- Koeppel, Rolf (2013): Deutsch als Fremdsprache – Sprachlich reflektierte Unterrichtspraxis. 2. Überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krashen, Stephen (1982): Principles and Practise in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20. S.13-16.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung: Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S.104-112.
- Kullmann, Heide-Marie/ Seidel, Eva/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –DIE- e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (2005): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Perspektive Praxis).
- Kurtz, Gunde (2003): Lernbeschleunigung - Bedingungen und Schritte zur Realisierung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. S.20-38.
- Latour, Bernd (1989): Lehrwerksanalyse und Lehrwerkkritik. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.):

- Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/ Main – Bern – New York – Paris: Peter Lang. S.75-90.
- Loisl, Karin (2006): Notions of Authenticity in English and German as a Foreign Language. Wien: Diplomarbeit.
- Long, Michael H. (1983): Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: Applied Linguistics 4. S.126-141.
- Lutjeharms, Madeline (1992): Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.289-296.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1.Halbband. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. S.976-982.
- Meyer (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser-Rabenstein, Helga (1995): Zum Stellenwert authentischer Materialien im Zweitsprachunterricht. In: Carli, Augutso/ Civegna, Klaus/ von Guggenberg, Irma/ Larcher, Dietmar/ Pezzei, Rosa (Hrsg.): Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet/ L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Bolzano: Collana Educazione bilingue 16. S.249- 253.
- Multhaup, Uwe (1995): Psycholinguistik und Fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen. Hueber: Form Sprache.
- Nation, I.S. Paul/ Newton, Jonathan (2009): Listening and Speaking. London/ New York: Routledge.
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (1995): Methodik und Methoden: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke. S.180-188.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen – Basel: A.Francke. S.399-402.
- Nitsche, Pearl (2005): Nonverbales Klassenzimmer Management. Strategien aus der Praxis

- für die Gruppe. Unterrichten mit Logik & Liebe. Pearls of Learning Press.
- Olechowski, Richard (1970): Veränderung der Lernfähigkeit Erwachsener – Theoretische Konzepte, Konsequenzen für die Praxis. In: Picht, Georg/ Edding, Friedrich (Hrsg.): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Taschenbuch. S.205- 222.
- Oomen-Welke Ingelore (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schneider Verlag Hohengehren. S.479-492.
- Ortner, Brigitte (1998): Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Hueber.
- Pauels, Wolfgang (1992): Hausaufgaben in sprachpraktischen Kursen an der Hochschule. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.79-84.
- Pauels, Wolfgang (2003): Hausaufgaben. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag. S.317-320.
- Pessutti Nascimento, Priscilla Maria (2014): Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. In: Dengscherz, Sabine/ Businger, Martin/ Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/ DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. S.163-182.
- Piatelli-Palmarini, Massimo (1980): Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. London: Routledge und Kegan Paul.
- Pienemann, Manfred (1998): Language processing and second language development processability. Amsterdam: Benjamins.
- Pritchard-Smith, Anne/ Ortner, Brigitte (2011): Beschleunigtes Lernen im Anfängerunterricht. Methodische Eckpunkte und praktische Beispiele. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2011.
- Pürschel, Heiner (1992): Alternatives Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.397-406.
- Quetz, Jürgen/ Bolton, Sibylle/ Lauerbach, Gerda (1981): Fremdsprachen für Erwachsene.

- Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
- Quetz, Jürgen (2004): Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: G. Narr Verlag. S.168-175.
- Rall, Marlene (2001): Grammatikvermittlung. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1-2). Berlin: De Gruyter. S.880-886.
- Reif, Leopold/ Krumm, Hans-Jürgen (1998): Einzelunterricht und Kleingruppenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. UTB A.Francke. S.209-210.
- Richards, J.C./ Rodgers, T.S. (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rösch, Heidi/ Rotter, Daniela (2012): Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2009. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. S.217-236.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler.
- Rösler, Dietmar (2003): Geschlossene Übungen, halboffene und offene Aufgaben. Leistungen und Grenzen von Übungen und Aufgaben in gedruckten Lehrwerken und in digitalem Lernmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der koreanischen Zeitschrift für DaF, 12. S.7-27.
- Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.212-220.
- Rost-Roth, Martina (2001): Affektive Variablen. Zweitspracherwerb als individueller Prozess. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin und New York: Walter de Gruyter. S.714-722.
- Rück, Herbert (1986): Fetisch ‚authentischer Text‘. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 39/68. S.165.
- Schlömerkemper, Jörg (2010): Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung. Bad

- Heilbrunn: Klinkhardt. S.85-92.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya , Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB-Verlag. S.33-45.
- Schulz, Renate A. (2006): Zweitsprachenlehren und –lernen: Ein Überblick über den Stand gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit. In: In: Theorie und Praxis 9/2005. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag. S.11-25.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Segermann, Krista (1992): Typologie des fremdsprachlichen Übens. Bochum: Brockmeyer (Dortmunder Konzepte zur Fremdsprachendidaktik Band 1).
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. IRAL 10. S.209-231.
- Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Grundlagen und Theorie. Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag.
- Smith, Elisabeth (2011): Fast French with Elisabeth Smith. In just 35 minutes a day for only six weeks speak French you can use. „Now you are talking!“. London: Hodder Education.
- Stork, Antje (2012): Podcasts im Fremdsprachenunterricht. Ein Überblick. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 39(1). S.3-16.
- Strommer, Helga (2013): Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: die (Informationen zur Deutschdidaktik) 4/2013. S.43-52.
- Ur, Penny (2013): Language-teaching method revisited. Point and Counterpoint. In: ELT Journal, Volume 67/4. Oxford: Oxford University Press. S.468-474.
- VanPatten, Bill (2003): From input to output: A teacher's guide to second language acquisition. Boston.
- Vesselinov, Roumen/ Grego, John (2012): Duolingo Effectiveness Study. Final Report. Quelle: <https://www.duolingo.com/research> (Datum des Downloads: 10.10.2017)
- Vesselinov, Roumen/ Grego, John (2016): The Babbel Effectiveness Study. Final Report. Quelle: <https://press.babbel.com/en/releases/downloads/Babbel-Efficacy-Study.pdf> (Datum des Downloads: 25.01.2018)

- Viëtor, Wilhelm (1893): A new method of language teaching. Educational Research 6. S.351-359.
- Vygotsky, Lev (1962): Thought and Language. Cambridge: MIT Press.
- Weinert, Franz E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J. et al. (Hrsg.): Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag. S.7-18.
- Welke, Tina (2010): Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres. In: Welke, Tina/ Faistauer, Renate (Hrsg.): Lust auf Film macht Lust auf Lernen. Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Präsens-Verlag. S.111-132.
- Westhoff, Gerard (2006): Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben. In: Theorie und Praxis 9/2005. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag. S.59-72.
- Westhoff, Gerard (2007): Eine Ernährungspyramide für den Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 10 (2006). S.55-66.
- Wetzlmair-Zechner, Waltraud (2015): Bitte lernen Sie Deutsch – oder wir verhungern beide! Einblicke in den Arbeitsalltag von TrainerInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache. In: Hofer, Christian/ Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.): Sprachenlernen mit Erwachsenen. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag. S.83-94.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Hueber: Ismaning.
- Wolff, Dieter (2002) Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Babylonia, 4. S.1-15.

Besuchte Webseiten

- [APA OTS] - http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120326_OTS0041/deutschlernen-in-bestzeit (letzter Zugriff: 24.01.2018)
- [Babbel] - <https://de.babbel.com/> (letzter Zugriff: 25.01.2018)
- [Duolingo] - <https://de.duolingo.com/> (letzter Zugriff: 20.01.2018)
- [EasyDaF] – <https://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/> (letzter Zugriff: 24.01.2018)
- [GERS] - <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (letzter Zugriff: 29.01.2018)
- [Österreich Institut] – <https://www.oesterreichinstitut.at/deutsch-lernen/deutschlernen-in-oesterreich-instituten-im-ausland/sprint/> (letzter Zugriff: 24.01.2018)
- [Sprachenlernen24] – <https://www.sprachenlernen24.de/> (letzter Zugriff: 22.01.2018)

Weitere Quellen

- [Methoden ABC] – Methoden ABC (Unterlagen für . *...sprint* KursleiterInnen, zur Verfügung gestellt vom Österreich Institut)
- [. *...sprint* Handreichung] – Handlungsanweisungen für Lehrpersonen (Unterlagen für . *...sprint* KursleiterInnen, zur Verfügung gestellt vom Österreich Institut)
- [VHS Unterrichtsbeobachtungsbogen] - Leitfragen zur Reflexion, zusammengestellt vom Verband österreichischer Volkshochschulen

A. ANHANG

A1. Unterrichtsbeobachtung – Leitfaden zur Reflexion (Quelle: Verband Österreichischer Volkshochschulen)

UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

Leitfragen zur Reflexion

(Quelle: Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Organisation und Aktivitäten
Aufbau, Planung, Ziele: Wie war der Unterricht generell aufgebaut (<i>Unterrichtsablauf, Struktur</i>)? Waren die Ziele der Stunde (und der einzelnen Aktivitäten und Übungen) für die Lernenden / für mich klar? War die Reihenfolge der Aktivitäten abwechslungsreich und ausgewogen? Welche Fertigkeiten wurden bearbeitet? Gab es Aktivitäten, die sich auf Inhalte bezogen und solche, die die sprachliche Form thematisierten? Waren die Lernenden und deren Wünsche in die Unterrichtsplanung mit einbezogen?
Tempo: Erscheint mir das Tempo für die LernerInnengruppe angemessen? Woran konnte ich das erkennen? Hatten die LernerInnen genug Zeit für die einzelnen Aktivitäten?
Sozialformen: Welche Sozialformen kamen zum Einsatz und wann? (<i>Arbeit im Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit etc.</i>) Wie/wann wurden die Gruppen/Paare eingeteilt? Blieben die Gruppen und Paare immer die gleichen?
Materialien, Texte und Medien: Welche Materialien, Texte und Medien wurden im Unterricht eingesetzt? (<i>Lehr- und Arbeitsbücher, authentische Texte, Video- und/oder Audiomaterialien, Overhead, Tafel etc.</i>)
Sprache/n: Welche Sprache/n verwendete die/der Unterrichtende? (<i>für Erklärungen, Kommentare, Feedback, Korrekturen etc.</i>) Wurde im Sinne der Mehrsprachigkeit auf andere Sprachkenntnisse der Lernenden hingewiesen bzw. diese genutzt? Gab es eine oder mehrer Lingua/e Franca/e der Lernenden (und der Unterrichtenden) und wie wurden diese eingesetzt?

Der/die Unterrichtende
Rolle/n: Welche Rolle/n hatte die KursleiterIn im Unterricht? (<i>Vortragende/r, ModeratorIn, Ansprechperson für Hilfestellungen etc.</i>)
Anweisungen/Erklärungen: Waren die Anweisungen der/des Unterrichtenden meiner Meinung nach klar und verständlich? Verstanden und befolgten die Lernenden die Anweisungen oder hatten sie/einige von ihnen Probleme? Waren die Erklärungen der Unterrichtenden für mich klar, strukturiert und verständlich? (<i>erwachsenengerecht, deutlich, nicht zu langsam oder zu schnell etc.</i>)
Feedback/Korrektur: Wurde während des Unterrichts korrigiert? Wenn ja, wie? (<i>Bei konkreten, grammatikalischen oder sprachlichen Übungen, bei spontanen sprachlichen Handlungen, bei allen Fehlern, nur bei „schweren“ Fehlern, sofort bei Auftreten des Fehlers, im Nachhinein etc.</i>) Gab der/die Unterrichtende den Lernenden Feedback? (Wie und wann?)
Heterogenität: War die Gruppe der Lernenden vom Niveau her homogen? Wie ging der/die Unterrichtende mit Heterogenität in der Gruppe um?
Interaktion
Beteiligung: Waren alle Lernenden in den Unterricht einbezogen? Wenn ja, wie wurde das sichergestellt? Waren alle Beteiligten am Unterricht interessiert? Woran habe ich das bemerkt und was geschah, wenn dies nicht der Fall war?
Stimmung: Wie empfand ich die Atmosphäre im Unterricht und woran konnte ich das erkennen?
Kommunikation: Funktionierte die Kommunikation zwischen der/dem Unterrichtenden und den Lernenden? Gab es Missverständnisse? Wie ging die/der Unterrichtende, wie die Lernenden mit Missverständnissen um?
Mein Unterricht
Was bedeuten diese Beobachtungen für mich und meinen Unterricht? Was möchte ich mir mitnehmen? Worauf möchte ich in nächster Zeit besonderes Augenmerk legen?

A2.Fragenkatalog (Analyse von Materialien und Interviews)

1. Lerntheoretischer Hintergrund

- Auf welchem/welchen theoretischen Verständnis(sen) von Sprachenlernen (bzw. von Spracherwerb) beruht das Kursformat?
- Woran lässt sich das festmachen?
- Welche theoretischen Hintergründe lassen sich aus der Literatur ableiten?
- Inwieweit wird an die Lernerfahrungen erwachsener LernerInnen angeschlossen?

2. Methodische Prinzipien

- Wie wird das Prinzip der Authentizität im Kurs angesprochen?
- Wie wird das Prinzip der Autonomie im Kurs angesprochen?
- Wie wird das Prinzip der Kooperation im Kurs angesprochen?
- Wie wird das Prinzip der LernerInnenzentriertheit im Kurs angesprochen?
- Wie wird das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Kurs angesprochen?
- Welche weiteren methodisch-didaktischen Prinzipien sind aus der zugrunde liegenden Literatur bzw. den Lehrerhandreichungen abzuleiten?

3. Umsetzung der 5 Fertigkeiten

- In welchem Verhältnis stehen produktive zu rezeptiven Fertigkeiten?
- Welcher Stellenwert kommt jeder einzelnen der 5 Fertigkeiten (bzw. deren Teilaspekten) im . *...sprint* zu?
- Wie werden die einzelnen Fertigkeiten umgesetzt?

4. Grammatiklernen

- Welcher Grammatikvermittlungstradition (im Sinne der Methodengeschichte) kann man . *...sprint* zuordnen?
- Welche Aktivitäten im Kurs sind mit Grammatikvermittlung verbunden?
- Welche Bedeutung wird explizitem/ implizitem Grammatiklernen zugeordnet und warum?

5. Aktivitäten, Aufgaben, Übungsformen

- Welche Lernziele liegen den Aufgaben- und Übungssequenzen im . *...sprint* zugrunde?
- Welche Aktivitäten werden im . *...sprint* Kurs umgesetzt?

- In welchem Verhältnis stehen Aufgaben und Übungen?
- Welche Übungen (offen vs. geschlossen/ stark gesteuert vs. weniger gesteuert/ rezeptiv vs. reproduktiv vs. produktiv) kommen vor?

6. Rolle, die die Lehrperson einnimmt

- Welche „Handlungsanweisungen“ gibt die Methode für die Lehrpersonen vor?
- Welche Tätigkeiten werden der Lehrperson in diesem Kursformat zugeschrieben (vor, in und nach dem Kurs)?
- In welcher Position befindet sich die Lehrperson in diesem Kursformat, einerseits in Bezug auf die Lernenden und andererseits in Bezug auf das Material?
- Welche LehrerInnenbilder werden vom Lehrerhandbuch bzw. der zugrundeliegenden Literatur gezeichnet?
- (Wie können Lehrpersonen im Kurs mit Heterogenität umgehen? Inwieweit spielt Reflexion eine Rolle?)

A3. Leitfaden (ExpertInneninterview)

1. Wie könnte man einen . . .*sprint* Kurs in wenigen Worten beschreiben?
2. Was sind die wesentlichen Vorteile eines solchen Kurses im Vergleich zu „regulären“ Sprachkursen?
3. Wie wird im . . .*sprint* gelernt (Theorien des Sprachenlernens, spracherwerbstheoretischer Rahmen)?
4. Über welche Erfahrungen haben LernerInnen berichtet?
 - > Was waren die wichtigsten Erkenntnisse aus Feedback Runden?
 - > Was finden LernerInnen gut/ nicht gut?
 - > Wie schnell gewöhnen sie sich an das Kursformat?
5. „Jede gute Lehrerin ist eine Schauspielerin.“ – ein Satz aus dem Buch „Nonverbales Klassenzimmermanagement“.
 - > Wie ist die Rolle der Lehrperson im . . .*sprint*?
 - > Was ist besonders angenehm bzw. besonders schwierig?
 - > Inwiefern können einzelne LernerInnen individuell gefördert werden?
6. Wie werden die einzelnen Fertigkeiten im . . .*sprint* gefördert?
 - > Was können die LernerInnen danach gut/ nicht gut?
7. Inwiefern wird die LernerInnenautonomie im Rahmen des . . .*sprint* Kurse gefördert?
8. Wie lassen sich die Prinzipien „Authentizität“ und „Inhaltsorientierung“ mit den Aktivitäten im . . .*sprint* Kurs vereinbaren?
9. Wie funktionieren die Spiegelübersetzungen genau?
 - > Werden von den LernerInnen tatsächlich Fragen/ Vergleiche angestellt?
 - > Wie ist Ihre persönliche Einschätzung dazu?
10. Grammatik
 - > Warum ist keine explizite Grammatikvermittlung „notwendig“ bzw. warum wird sie ausgespart?
 - > Gibt es dazu Rückmeldungen von LernerInnen (gerade bei lerngewohnten TeilnehmerInnen, die vielleicht expliziten Grammatikunterricht gewohnt sind)?
11. Besonders interessant finde ich persönlich den intensiven Einsatz von Mnemotechniken. -
 - > Über welche Erfahrungen können Sie hier berichten?
12. Können Sie sich eine Weiterentwicklung des Kursformats vorstellen und wenn ja, inwiefern?

13. Gibt es sonst noch etwas, was Sie ergänzen möchten, was im Bezug auf die ...*sprint* Kurse wichtig ist?

A4. Analyseraster (Lektionsanalyse . . .sprint A1)

Lektion 1

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen (+Name)	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Name)
2	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (andere Personen)
3	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Personen erkennen
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Personen erkennen
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Personen erkennen
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Personen erkennen
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen (+ Land)	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Wohnort)
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Wohnort)
9	Chunks, Aussprache (ganzer Dialog)	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Wohnort)
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Berufe)
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen (+Beruf)	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Berufe)
12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Portraits
13	Chunks, Aussprache	Hören, Nachsprechen (Vorbereitung auf HÜ)	Hören, Sprechen, Lesen	Vorstellung (Dialog)
14	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
15	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
16	Einprägen, Festigen	Variation (Dialoge)	Sprechen	Portraits
17	Einprägen, Festigen	Variation (Dialoge)	Sprechen	Portraits
18	Einprägen, Festigen	Variation (Dialoge)	Sprechen	Portraits
19	Einprägen, Festigen	Variation (Dialoge)	Sprechen	Portraits
20	Einprägen, Festigen	Variation (Dialoge)	Sprechen	Portraits
21	Aussprache, Einprägen		Lesen, Sprechen	Zahlen
22	Leseverstehen		Lesen	Vornamen

Lektion 2

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Wortwolke, Strukturen bilden	Lesen, Sprechen	Vorstellung
2	Wiederholung	Wortwolke, Strukturen bilden	Lesen, Sprechen	Zahlen
3	Aussprache, Einprägen	Hören, Chor/ Nachsprechen	Lesen, Sprechen	Zahlen
4	Aussprache, Einprägen	Hören, Chor/ Nachsprechen	Lesen, Sprechen	Zahlen
5	Aussprache, Einprägen	Hören, Chor/ Nachsprechen	Lesen, Sprechen	Zahlen
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (in Ländern)
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (in Ländern)
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (Vergleich)
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (Produkte)
10	Leseverstehen		Lesen	Billy-Index
11	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
12	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
13	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
14	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
15	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
16	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
17	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
18	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
19	Chunks, Aussprache	Hören, Nachsprechen (Partnerarbeit)	Hören, Sprechen, Lesen	Preise (wer zahlt wieviel)
20	Hör-Seh-Verstehen	Variation (Dialoge)	Sprechen	Preise
21	Wortschatz	Bild-Wort-Zuordnung	Lesen, Sprechen	
22	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Hören, Lesen	
23	Einprägen, Festigen	Variation	Sprechen	Einkauf
24	Leseverstehen		Lesen	Gedicht (Jandl)
26	Leseverstehen		Lesen	Öko-Kiste

Lektion 3

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einkauf
2	Wiederholung		Sprechen, Lesen	Gefühle
3	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Probleme
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Probleme
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Probleme
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Probleme
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Probleme
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Probleme
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Probleme
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Lösungen
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Lösungen
12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Lösungen
13	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Lösungen
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Probleme
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Probleme
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Lösungen
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Probleme
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Probleme
19	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Gefühle/ Lösungen
20	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Lesen	
21	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
22	Einprägen, Festigen	Variation	Sprechen	
23	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Konjunktur
24	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Leben
25	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Wetter

26	Leseverstehen		Lesen	Gedicht
27	Chunks, Aussprache	Hören, Nachsprechen	Hören, Sprechen	Probleme
28	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
29	Chunks, Aussprache	Hören, Nachsprechen, (Vorbereitung auf HÜ)	Hören, Sprechen	Gefühle/ Lösungen
30	Chunks, Aussprache	Hören, Nachsprechen	Hören, Sprechen	Gefühle
31	Chunks, Aussprache	Hören, Nachsprechen	Hören, Sprechen	Lösungen

Lektion 4

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Chor/Nachsprechen	Sprechen, Lesen	Gefühle
2	Wiederholung	Chor/Nachsprechen	Sprechen, Lesen	Lösungen
3	Aussprache, Leseverstehen	halblautes Lesen	Sprechen, Lesen	Ziele
4	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
5	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
6	Wortschatz	Übersetzen		Farben
7	Hör-Seh-Verstehen	Lückentext	Hör-Seh-Verstehen, Schreiben	Farben
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
13	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Farben (Vorlieben)
19	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Lesen	Vorlieben
20	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Sprechen, Schreiben	Vorlieben

		(Variation)	(?)	
21	Hörverstehen	Geschichte (mit Bild)	Hören, Lesen	Farben
22	Hörverstehen	Geschichte (mit Bild)	Hören, Lesen	Farben
23	Hörverstehen	Geschichte (mit Bild)	Hören, Lesen	Farben
24	Hörverstehen	Geschichte (mit Bild)	Hören, Lesen	Farben
25	Hörverstehen	Geschichte (mit Bild)	Hören, Lesen	Farben
26	Hörverstehen	Geschichte (mit Bild)	Hören, Lesen	Farben
27	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen	Hören, Lesen	
28	Einprägen, Festigen	Lückentext (Parallelt.)	Schreiben, Lesen	Farben
29	Einprägen, Festigen	Lückentext (Parallelt.)	Schreiben, Lesen	Farben
30	Einprägen, Festigen	Lückentext (Parallelt.)	Schreiben, Lesen	Farben
32	Einprägen, Festigen	Lückentext	Hören, Lesen	Farben

Lektion 5

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Spiel, Diktat, Geschichte nach Muster	Sprechen, Schreiben	
2	Wortschatz	Geschichte rund um Wörter	Sprechen, Schreiben	Abnehmen
3	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Diät
11	Wortschatz, Artikel	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Sprechen, (Lesen, Schreiben)	Nahrungsmittel
12	Wortschatz	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, (Lesen)	Tage
13	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	<i>Anmerkung: optional</i>
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	<i>Anmerkung: optional</i>
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen,	<i>Anmerkung:</i>

			Lesen	<i>optional</i>
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	<i>Anmerkung: optional</i>
17	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Hören, Sprechen, Lesen, (Schreiben)	
18	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation (eigene Produktion)	Sprechen, Schreiben	
19	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	ablehnen
20	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
21	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	ablehnen
22	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	ablehnen
23	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	ablehnen
24	Strukturentraining	Paralleltext	Schreiben	ablehnen
25	Wortschatz, Artikel	Nachsprechen, Visualisieren, Aufschreiben	Sprechen, (Lesen, Schreiben)	Nahrungsmittel
26	Aussprache, Leseverstehen (Landeskunde)	halblautes Lesen	Lesen, Sprechen	Tichy
27	(Grammatik) (Landeskunde)	Hören, (selbstständiges) Bilden von Komposita	Hören	Tage

Lektion 6

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Dialog, (Diktat)	Sprechen	Essen
2	Wortschatz	Dialog	Sprechen	Essen
3	Wiederholung	Diktat	Schreiben	Essen
4	Wortschatz	Sprechen zu Bildimpuls	Sprechen	Lernen
5	Wortschatz	Sprechen zu Bildimpuls	Sprechen	Studieren
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
9	Aussprache, Leseverstehen	Hören, halblautes Lesen	Lesen, Sprechen	Musik
10	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
11	Analyse der	Übersetzen,		

	Strukturen	Vergleichen		
12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Pläne
13	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Pläne
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Pläne
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Pläne
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Pläne
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Training
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Training
19	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Training
20	Wortschatz	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Hören, Sprechen, (Schreiben)	
21	Grammatik (Perfekt)	Einprägen durch Rhythmus, (Wettbewerb)	Sprechen	
22	Wortschatz	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Hören, Sprechen, (Schreiben)	
23	Grammatik	Einprägen durch Rhythmus, (Wettbewerb)	Sprechen	
24	Leseverstehen (Kohärenz)	Textrekonstruktion	Lesen	Karriere
25	Korrektur	Korrektur	Lesen	Karriere
26	Strukturentraining	Text nach Muster	Hören, Lesen, Schreiben	
28	Transfer	Selbstständige Textproduktion	Schreiben	Portrait

Lektion 7

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Vorlesen, (Diktat)	Sprechen	
2	Wortschatz	Dialog	Sprechen	
3	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Sehenswürdigkeiten
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Sehenswürdigkeiten
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen,	Sehenswürdig

			Lesen	keiten
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Sehenswürdigkeiten
7	Wortschatz, (Landeskunde)	Chor/Nachsprechen (mit Bewegung)	Sprechen	Orientierung
8	Chunks, Aussprache	Bildimpuls	Sprechen	Orientierung
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Orientierung
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Orientierung
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Orientierung
12	Wortschatz, (Landeskunde)	Chor/ Nachsprechen (mit Bewegung)	Sprechen	Orientierung
13	Aussprache, Leseverstehen	Hören, halblautes Lesen	Lesen, Sprechen	Orientierung
14	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
15	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
17	Einprägen, Festigen (Strukturen)	Dialoge (selbstständige Antworten)	Sprechen, (Schreiben)	Orientierung
18	Einprägen, Festigen (Grammatik)	Verbkonjugation	Hören, Sprechen, Lesen, (Schreiben)	
19	Einprägen, Festigen (Grammatik)	Verbkonjugation	Hören, Sprechen, Lesen, (Schreiben)	
20	Einprägen, Festigen (Grammatik)	Verbkonjugation (selbstständige Produktion)	Sprechen, (Schreiben)	
21	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen – Vorbereitung auf HÜ)	Hören, Sprechen, Lesen	Fahren nach...
22	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Fahren nach...
23	Chunks, Aussprache, (Landeskunde)	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Fahren nach...
24	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Fahren nach...
25	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Fahren nach...
26	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Fahren nach...
27	Chunks, Aussprache	Selbstständige Produktion, Diktat	Lesen, Sprechen, Schreiben	Ort beschreiben
28	Transfer	Selbstständige Produktion	Sprechen	Ort beschreiben

Lektion 8

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Fragen beantworten, Dictogloss	Sprechen	Orientierung
2	Wortschatz	Dialog	Sprechen	Orientierung
3	Wiederholung (Hör-Seh-Verstehen)	Video, Mitbewegen/ Mitsprechen	Hör-Seh-Verstehen, Sprechen	Orientierung
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Verabredung vergessen
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Verabredung vergessen
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Sprechen	Verabredung vergessen
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Verabredung vergessen
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Verabredung vergessen
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Verabredung vergessen
10	Einprägen, Festigen (Strukturen)	Dialog nach Muster (Wortschatzhilfe)	Sprechen	Verabredung vergessen
11	Wortschatz	Chor/Nachsprechen, Fragen beantworten	Hören, Sprechen, Lesen	Orte
12	Wortschatz	Chor/Nachsprechen, Fragen beantworten	Hören, Sprechen, Lesen	Orte
13	Wortschatz	Chor/Nachsprechen, Fragen beantworten	Hören, Sprechen, Lesen	Orte
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Szenario
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Szenario
16	Chunks, Aussprache,	Chor/Nachsprechen, (eigenständige Produktion)	Hören, Sprechen, Lesen, (Schreiben)	Szenario
16a	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
17	Einprägen, Festigen (Strukturen), (Landeskunde)	Chor/Nachsprechen, Dialoge (selbstständige Antworten)	Sprechen	Verbote
18	Einprägen, festigen (Grammatik)	Verbkonjugation	Hören, Sprechen, Lesen, (Schreiben)	Verbote
19	Leseverstehen, (ev. Analyse)	Chorlesen (Variationen)	Lesen, Sprechen	Gedicht

Lektion 9

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Lückentext, Fragen sammeln	Sprechen	Verabredung vergessen
2	Wortschatz	Chor/Nachsprechen, Fragen beantworten	Sprechen	Wohnen
3	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Traumwohnung
4	Einprägen, Festigen	Fragen beantworten	Sprechen	Traumwohnung
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Wohnungssuche
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Wohnungssuche
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Makler
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Makler
9	Leseverstehen (nachvollziehen!)	Antworten auf Verständnisfragen nachvollziehen	Lesen	Makler
10	Analyse der Strukturen	Übersetzen und Vergleichen		
11	Analyse der Strukturen	Übersetzen und Vergleichen		
12	Wortschatz	Analyse, Visualisierung	Hören, Sprechen, Lesen	Zimmer
13	Hör-Seh-Verstehen	Video (Erwartungen aufbauen, Bilder)	Sprechen	Wohnungssuche
14	Wortschatz, Artikel	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Sprechen, (Lesen, Schreiben)	Zimmer
15	Wortschatz, Artikel	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Sprechen, (Lesen, Schreiben)	Zimmer
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einrichten
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einrichten
19	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einrichten
20	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einrichten
21	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einrichten
22	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einrichten
22a	Transfer/ Wortschatz,	Sprechen zu	Sprechen	Einrichten

	(Landeskunde)	Bildimpuls		
24	Einprägen, Festigen/ Transfer	Fragen beantworten (selbst gewählter Bildimpuls)	Schreiben	Wohnungssuche

Lektion 10

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Aufzählung, Offenes Diktat	Sprechen	Wohnen
2	Wortschatz	laut lesen, Fragen beantworten	Sprechen	Gedicht (Stunde)
3	Wortschatz	Chor/Nachsprechen, eigene Sätze	Hören, Sprechen	Tageszeiten
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Tageszeiten
5	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Tageszeiten
6	Einprägen, Festigen	Chor/Nachsprechen (Rhythmik, Tonlage), Auswendiglernen	Hören, Sprechen, Lesen	Tageszeiten
7	Einprägen, Festigen	Sprechen zu Bildimpulsen	Hören, Sprechen, Lesen	Tagesablauf
8	Wortschatz	Auswendiglernen, Aufzählung	Hören, Sprechen	Zeit
9	Wortschatz	Chor/Nachsprechen, Fragen beantworten	Hören, Sprechen, Lesen	Monate
10	Wortschatz	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Aufzählung
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Fragen beantworten)	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
13	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen – Vorbereitung auf HÜ)	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
19	Chunks, Aussprache	Bildimpuls	Hören, Sprechen, Lesen	Terminverein barung
20	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen,	Termine

			Lesen	
21	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Termine
22	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Termine
23	Einprägen, Festigen	Lückentext/ Dialog nach Muster	Sprechen	Terminvereinbarung
24	Einprägen, Festigen	Lückentext/ Dialog nach Muster	Sprechen	Terminvereinbarung
25	Hör/Leseverstehen	Zitate verstehen (ev. Auswendiglernen, Kommentieren)	Hören, Lesen	Zeit
26	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
27	Aussprache, Leseverstehen, (ev. Grammatik)	Hören, halblautes Lesen, (über Inhalt sprechen/ Verben suchen)	Lesen, Sprechen	Zeit sparen
27a	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		

Lektion 11

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Dialog nach Muster (weiterführende Möglichkeiten)	Sprechen	Terminvereinbarung
2	Wortschatz, Strukturen	Laufdiktat	Schreiben	Zeit sparen
3	Wortschatz	Nachsprechen (mit Bewegung)	Hören, Sprechen	Körperteile
4	Wortschatz	Nachsprechen (mit Bewegung)	Hören, Sprechen	Körperteile
5	Hör-Seh-Verstehen	Video (Fragen, Bewegung)	Hör-Seh-Verstehen, Sprechen	Yoga
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
7	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen,	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen – Vorbereitung auf HÜ)	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps

12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
13	Einprägen, Festigen (Strukturen)	Sätze nach Muster (ev. Partnerarbeit)	Sprechen, Lesen	Schmerzen/Tipps
14	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Therme
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Therme
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Therme
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen (Vorbereitung auf HÜ)	Hören, Sprechen, Lesen	Reservierung
19	Leseverstehen	Fragen beantworten	Lesen	Therme
20	Einprägen, Festigen (Strukturen)	Dialog nach Muster	Sprechen	Hotel
21	Einprägen, Festigen (Strukturen)	Dictogloss	Lesen, Schreiben	
22	Aussprache	laut lesen (Intonation)	Lesen	Gedicht (Körper)

Lektion 12

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Thema
1	Wiederholung	Dialog nach Muster, Variation	Sprechen	Reservierung
2	Wiederholung	Text nach Muster	Schreiben	Reservierung
3	Wiederholung	Text nach Muster	Schreiben	Reservierung
4	Wortschatz	Nachsprechen, (Fragen beantworten)	Hören, Sprechen	Familie
5	Wortschatz	Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen	Familie
6	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen (Bildimpuls)	Hören, Sprechen, Lesen	Familie
7	Chunks, Aussprache (Analyse der Strukturen)	Chor/Nachsprechen, Übersetzen, Vergleichen	Hören, Sprechen, Lesen	Familie
8	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen,	Hören, Sprechen, Lesen	Familie
9	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Früher/ heute
10	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Früher/ heute
11	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Früher/ heute
12	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Früher/ heute
13	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Hören, Lesen	Früher/ heute

14	Einprägen, Festigen	Verbkonjugation	Hören, Lesen	Früher/ heute
15	Aussprache, Leseverstehen	halblautes Lesen, Fragen beantworten (Einprägen)	Lesen, Sprechen	Berühmte Familie
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einladen (Hochzeit)
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einladen (Hochzeit)
18	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
19	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
20	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Einladen (Hochzeit)
21	Leseverstehen, Landeskunde	Fragen beantworten (Wettbewerb)	Lesen, Hören	Einladen (Hochzeit)
22	Einprägen, Festigen (Strukturen, Schriftbild)	Diktat	Schreiben	Einladung beantworten
23	Chunks, Aussprache, Wortschatz	Chor/Nachsprechen, (Auswendiglernen)	Hören, Sprechen, Lesen	Glückwünsche
24	Aussprache	Witze lesen	Hören, Sprechen	Familie

Lektion 13

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Sonstiges
1	Wiederholung	Dialog mit Rollentausch	Sprechen	Einladen (Hochzeit)
2	Wiederholung	Dialog mit Rollentausch	Sprechen	Einladen (Hochzeit)
3	Wiederholung	Fragen, Wortschatz	Sprechen, Schreiben	Glückwünsche
4	Wortschatz, Chunks	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Kleidung (1. Arbeitstag)
5	Wortschatz, Chunks	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Kleidung (1. Arbeitstag)
6	Wortschatz, Chunks	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Kleidung (1. Arbeitstag)
7	Wortschatz, Artikel	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Sprechen, (Lesen, Schreiben)	Kleidung
8	Strukturen, Landeskunde	Eigener Dialog	Sprechen	Kleidung (1. Arbeitstag)
9	Strukturen	Eigener Dialog	Sprechen	Kleidung
10	Wortschatz, Artikel	Nachsprechen, Visualisieren, Auswendiglernen, Aufschreiben	Sprechen, (Lesen, Schreiben)	Kleidung

11	Strukturen	Chor/Nachsprechen, eigene Sätze	Hören, Sprechen	1. Arbeitstag
12	Aussprache, Leseverstehen	halblautes Lesen, (ev. eigene Produktion)	Lesen, Sprechen	Berufe
13	Aussprache	laut lesen	Hören, Sprechen	1. Arbeitstag
14	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen		
15	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe
16	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Ausbildung)
17	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Vorteile)
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Ausbildung)
19	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Anforderung)
20	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Vorteile)
21	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Ausbildung)
22	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Anforderung)
23	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Berufe (Vorteile)
24	Einprägen, Festigen (Grammatik)	Verbkonjugation, Nebensätze, Informationen sammeln	Lesen, Sprechen, Schreiben	Wertigkeit
25	Festigen (Strukturen, Aussprache)	Eigene Produktion	Sprechen, Schreiben	Eigener Beruf
26	Leseverstehen, Antizipieren, Landeskunde	Gedicht erschließen/ erweitern	Lesen, Sprechen	Gedicht

Lektion 14

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Sonstiges
1	Wiederholung	Diktat, Fragen, Wörter sammeln	Schreiben, Sprechen	Kleidung
2	Wiederholung	Diktat, Fragen, Wörter sammeln	Schreiben, Sprechen	Kleidung
3	Wiederholung, (Einprägen/ Festigen)	Strukturen	Sprechen	Portraits
4	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
5	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
6	Aussprache,	halblautes Lesen,	Lesen, Sprechen	Musik (Jugend

	Leseverstehen	Vorlesen, mit Bewegung (Partnerarbeit)		orchester)
7	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
8	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Musik
9	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Japanisch lernen
10	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Japanisch lernen
11	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Japanisch lernen
12	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Lernen
13	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Lernen
14	Chunks, Aussprache	Chor/ Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Lernen
15	Hör-Seh-Verstehen, (Grammatik, Aussprache)	Halblautes Lesen, Visualisieren, Focus on Form	Sprechen, Lesen	Ausbildung
16	Hör-Seh-Verstehen, (Grammatik)	Fragen, Lückentext	Sprechen, Schreiben	Ausbildung
17	Analyse der Strukturen	Übersetzen, Vergleichen, Fragen beantworten, (auswendiglernen)	Sprechen	
18	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Karriere (Musical)
19	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Karriere (Musical)
20	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Karriere (Musical)
21	Chunks, Aussprache	Chor/Nachsprechen	Hören, Sprechen, Lesen	Karriere (Musical)
22	Aussprache, Leseverstehen	halblautes Lesen, (ev. eigene Produktion)	Lesen, Sprechen	Karriere (Musical)
23	Chunks, Aussprache	Fragen beantworten	Sprechen, Schreiben	Fähigkeiten/ Lernen

Lektion 15

Folie	Fokus	Methode	Fertigkeiten	Sonstiges
1	Wiederholung, Landeskunde	Umformulieren eines Gedichts	Lesen, Sprechen	Station 1
2	Aussprache, Intonation, Einprägen/ Festigen	Witz einprägen/ vorlesen/ erzählen	Lesen, Sprechen	Station 2

3	Wortschatz	Wörter klären/ Kontextualisierung/ Quiz	Sprechen	Station 3
4	Freie Produktion	Stummer Dialog, Unterhaltungen auf Deutsch (Möglichkeit zum Nachschauen)	Sprechen	Station 4
5	Feedback, Wortschatz, Lerntipps	Sätze fertig schreiben	Schreiben, (Sprechen)	Station 5
6	Chunks, (Pragmatik)	Angemessenheit von Strukturen bewerten, Auswendiglernen, eigene Produktion	Lesen, Sprechen	Station 6

A5. Abstract

Beschleunigte Lernformate ermöglichen es LernerInnen, sich innerhalb von kurzer Zeit auf neue sprachliche Herausforderungen vorzubereiten. Das vielfältige Angebot (Sprachlern-Apps, Online-Kursen, Lehrbücher für das Selbststudium, etc.) wurde bis jetzt noch nicht im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung im Hinblick auf die „Funktionsweise“ sowie die kennzeichnenden Merkmale analysiert.

Um diese Lücke im Forschungsfeld der Sprachlehr- und –lernforschung zu schließen, wurde als Untersuchungsgegenstand das Kursformat *...sprint* des Österreich Institut ausgewählt. Der Kurs richtet sich an erwachsene SprachenlernerInnen, die hohe Lernbereitschaft mitbringen und wirbt mit Lernerfolgen innerhalb kurzer Zeit.

Die einzelnen Aspekte des Lernformats, nämlich die zugrunde liegende theoretische und methodische Ausrichtung, der Umgang mit den Fertigkeiten sowie dem Grammatiklernen, der Einsatz von Aktivitäten, Aufgaben und Übungen sowie die Rolle der Lehrperson, wurden mithilfe eines qualitativen Designs untersucht. Alle im Kurs verwendeten Materialien (Folien und mp3-Dateien) und die den Lehrpersonen zur Verfügung stehenden Dokumente (Methoden ABC, LehrerInnenhandreichung, Feedback-Bögen und Informationsblätter) sowie die Aussagen von 5 ExpertInnen (3 KursleiterInnen sowie 2 LeiterInnen von Standorten des Österreich Institut in Polen und Tschechien), die im Rahmen von qualitativen ExpertInneninterviews erfasst werden konnten, wurden anhand eines eigens entwickelten Fragenrasters analysiert.

Die Ergebnisse zeigen die Orientierung des Kurses an lerntheoretischen Prinzipien des Behaviorismus wie Einübung und Automatisierung vorgefertigter Sprachstrukturen aus alltagsnahen Kontexten, mit deren Hilfe innerhalb kurzer Zeit ein sprachliches Repertoire aufgebaut werden kann. Alle Fertigkeiten sind in das Kursdesign integriert, wobei der Fokus auf dem Sprechen liegt. Grammatik begegnet den LernerInnen nur implizit in Form von Texten, Wiederholungsübungen und Sprachvergleichen. Der Kurs kann als lehrerInnenzentriert bezeichnet werden, da die Lehrperson viel zielsprachlichen Input für die LernerInnen zur Verfügung stellt und diese beim Sprechen ständig unterstützt.

Die Grundlage für das gesteigerte Lerntempo bilden ein ganz klar festgelegter Ablauf, die Motivation der Lernenden sowie die Aussparung gewisser Teile bei der Sprachvermittlung. Außerdem scheint der Faktor der ständigen Wiederholung kennzeichnend für beschleunigte Formate. Mangels detaillierter Analysen vergleichbarer Angebote kann aber nicht gesagt werden, dass diese Faktoren allgemein ausschlaggebend oder ausreichend für eine Lernbeschleunigung sind.

A6. English Abstract

„Accelerated learning programs“ use certain learning methods and techniques in order to accelerate the language learning process. Considering that the wide range of different accelerated learning programs (language learning apps, online courses, self-study books etc.) has not yet been analyzed from a theoretical perspective, it is the aim of this thesis to identify characteristic features that make an acceleration of the language learning process possible.

The research object chosen is a course called *...sprint* that is offered by an Austrian institution (Österreich Institut) and explicitly designed for adult learners with a very high language learning motivation. According to the institution, German language competence can be reached within a very short period of time.

Six different factors of the *...sprint* course were analyzed: the theoretical orientation and methodical fundamentals, the five skills (as defined in the Common European Framework of Reference for Languages), grammar instruction, the choice of activities included in the course as well as the position of the teacher and his tasks.

The research design included the analysis of all materials used in the course (powerpoints and audio files), the documents that are available for instructors (Methoden ABC, teaching manual, feedback and information sheets) as well as the statements of five experts (3 course instructors and two managers of the institution) that were recorded during qualitative interviews. The analysis also required the development of a new question grid covering all the different aspects of the learning format.

Results show that the course focuses on training and internalizing language chunks with the aim of building up a certain repertoire of language structures. Language learners can develop competence in all five language skills. Most effort is put into the development of the oral expression and the correct pronunciation. Learners are confronted with grammatical aspects only implicitly in the form of texts, repetitions and contrasting activities. The teacher has an important role in the learning process because he/she is responsible for providing the learners with spoken language input and supporting them when speaking.

The acceleration of the learning tempo is due to a precisely structured course curriculum and the high language learning motivation. Furthermore, some parts of the language instruction are omitted in this course and the principle of repetition seems to be a crucial factor.

Due to the lack of similar studies, there cannot be any final answer to the question whether these factors are characteristic for accelerated formats in general. Neither does it show whether the identified factors are sufficient to create the preconditions for learning acceleration.