

Über die Variablen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ beim schulischen Fremdsprachenerwerb und dessen Erforschung – Das Beispiel DaF in Finnland

0. Hintergründe

Fragen danach, wie im Rahmen der schulischen Fremdspracherziehung eine kommunikativ-funktionale Sprachbeherrschung zu erzielen ist, oder mit welchen Mitteln dort Mut und Freude zur natürlichen Verwendung der Zielsprache (ZS) gewonnen werden können, stellen für die Entwicklungsbemühungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts (FSU) keine neuen Diskussionsgegenstände mehr dar. Gerade mit Blick auf die Fertigkeitsbereiche des Hörens und Sprechens stößt man auf diese Fragestellungen in nahezu sämtlichen Zusammenhängen, in denen der schulische Fremdsprachenerwerb (FSE) auch nur populärwissenschaftlich thematisiert wird. Eine fachlich fundierte Problematisierung, sowie eine evidenzbasierte Beantwortung dieser Fragen erweisen sich jedoch i.d.R. als weitaus komplexer. So gelten u.a. die Rolle der Unterrichtsmethodik (z.B. hinsichtlich der ZS als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache im FSU) sowie die Nutzfaktoren einer ‚besonderen‘ Lernumgebung (z.B. solche des fremdsprachigen Sachfachunterrichts [CLIL¹]) im Hinblick auf den schulischen Erwerb fremdsprachlicher Kommunikationsfertigkeiten nachwievor als zentrale Fragestellungen der Sprachlehr- und -lernforschung. Auch in (fremd-)sprachenfreudigem Finnland, wo diese Themen als solche bereits mehrfach bei spezifischen Entwicklungsprojekten des FSU (zuletzt KIMMOKE²) im Brennpunkt des Interesses standen und ohnehin seit geraumer Zeit und immer wieder in öffentliche Diskussionen Eingang finden, muss angesichts einer gezielten Auseinandersetzung mit solchen Inhalten noch teils vom Seltenheitswert gesprochen werden – und zwar insbesondere bezüglich ihrer Berücksichtigung in sprachspezifischen Aktionen der angewandten Sprachwissenschaft bzw. der Sprachlehr- und -lernforschung.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Kurzüberblick über eine Untersuchung³ gegeben, welcher gerade die o.g. Leitfrage – nach Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den schulischen Erwerb mündlicher Sprachfertigkeiten – zugrunde gelegt wurde. Durch eine Gegenüberstellung von verschiedenen Modellen des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) und unterschiedlichen Ausprägungen des theoriebasiert-formellen (TDU) bzw. -intensivierten Deutschunterrichts (IDU)⁴ wurde ein Untersuchungssetting angelegt, auf dessen Grundlage u.a. zu den häufig (nicht zuletzt spekulativ) diskutierten Einflüssen bzw. Vorteilen des fremdsprachigen Sachfachunterrichts (etwa gegenüber dem ‚rein-formellen‘ FSU) auf den Fortschritt des FSE unter Einbezug empirischer Nachweise Stellung bezogen werden konnte. Neben solchen ‚interkategorialen‘ (d.h. zwischen den ‚Kategorien‘ des DFU, TDU und IDU vorgenommenen) Gegenüberstellungen konnten im Rahmen der Studie auf verschiedenen Ebenen der mündlichen L2-Beherrschung Leistungsvergleiche auch in einem mehr ‚intra-kategorialen‘ Sinne angestellt werden, und zwar zwischen den unterschiedlichen Modellen des deutschsprachigen Sachfachunterrichts, sowie den einzelnen Versuchsgruppen (Vgr) aus dem Bereich des ‚herkömmlichen‘ TDU bzw. IDU.

Durch einen glücklichen Zusammenfall von persönlichen Interessen und den Entwicklungen der europäischen Fremdsprachenpolitik bzw. deren Umsetzung in der finnischen Bildungslandschaft hat sich im vorliegenden Falle die Gelegenheit ergeben, den obigen Fragestellungen in Form einer umfassenderen empirischen Untersuchung gerade in Finnland nachzugehen. Als besonders wertvoll kann hier die Tatsache gelten, dass diesmal – nicht nur im finnischen Rahmen erstmalig – der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache (DaF) im Wirkungsbereich verschiedener Arten der schulischen Fremdsprachenvermittlung (einschließlich des CLIL) in den

¹ Als Oberbegriff für den in einer anderen Sprache als der L1 der Lerner geführten Sachfachunterricht hat sich im europäischen Raum weitgehend die englische Bezeichnung Content and Language Integrated Learning (CLIL) [Integriertes Sprach- und Sachfachlernen] etabliert. Je nach Umfang, Intensität und Zielsetzungen des jeweiligen Verfahrens sind in einigen Regionen jedoch auch die Begriffe ‚Immersion‘ und ‚bilingualer Unterricht‘ verbreitet, sowie ‚Sprachbad‘ bzw. ‚Sprachdusche‘.

² Für den Abschlussbericht (auf Finnisch) im Internet, s. <http://www.edu.fi/julkaisut/kimmokeloppurap.pdf>

³ Haataja, K. (2004), Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten? Über Auswirkungen der Unterrichtsmethodik und Lernumgebung auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdsprachenerwerb. Univ. Diss., Heidelberg.

⁴ Vgl. Abschnitt 3 (S. 11f.) zu den Versuchsgruppen.

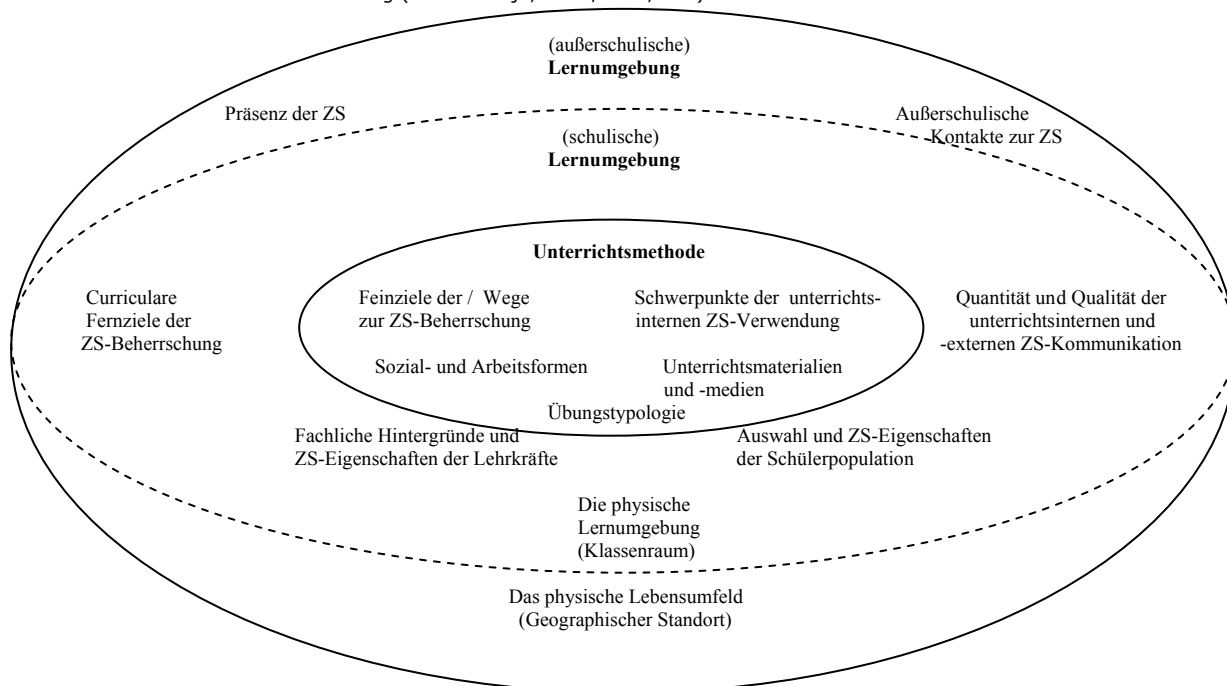
Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden konnte. Der vorliegende Beitrag soll einige erste Einsichten in die generelle Ausrichtung der Untersuchung und deren Ergebnisse eröffnen. Eine eingehendere Diskussion um bestimmte vor allem für den L1-finnischen Sprachlehr- und -lernkontext zentrale Einzelheiten der mündlichen Fremdsprachenbeherrschung muss hingegen an anderer Stelle erfolgen.

1. Lernumgebung und Unterrichtsmethodik – Terminologische Dimensionen

Auch rein definitorisch gesehen stellen die Variablen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ in der Sprachlehr- und -lernforschung keine unumstrittenen Diskussionsgegenstände dar. Will (oder muss) man im Rahmen einer empirisch angelegten Untersuchung anhand dieser Variablen operieren, empfiehlt es sich häufig vor einem gleichsam allgemeingültigen Definitionsversuch eine kontextspezifische Begriffsbestimmung vorzuziehen. Selbst zwischen den Begriffen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ (geschweige denn zwischen ihren jeweiligen Subvariablen) scheint die Grenzziehung nicht immer ganz unproblematisch zu sein. Mit Blick auf die Ausrichtung, das Instrumentarium und die spezifischen Zielsetzungen verschiedener Untersuchungsvorhaben ist daher von Fall zu Fall zu bestimmen, welche Faktoren welcher Variablen zuzuordnen sind.

Es herrscht bereits seit längerem Konsens darüber, dass FSE auch (wenn nicht insbesondere) außerhalb der schulischen Umgebung stattfindet. Welche Art des FSE sich schulisch und welche wiederum außerschulisch vollzieht, ist ebenfalls häufig u.a. in psycholinguistischen bzw. neuropsychologischen Diskussionen thematisiert worden (vgl. u.a. Wode, 1993; List, 2001). Mittlerweile hat man mehrfach belegen können, dass für den FSE nicht nur ein (quantitativ) häufiger ZS-Input, sondern auch ein (qualitativ) vielseitiger Kontakt zu der jeweiligen ZS bedeutsam ist. M.a.W. gilt es zwecks Optimierung einer Sprachlernumgebung bzw. Sprachvermittlungsmethodik ein synergetisches Zusammenspiel anzustreben zwischen den sog. ‚formellen‘ und ‚informellen‘ Elementen bzw. Arten des FSE. Die Ersteren hiervon sind meistens im ‚herkömmlichen‘ FSU reichlich vorhanden, die Letzteren müssen hingegen in aller Regel durch die klassenzimmerexterne Sprachwirklichkeit, oder treffender, durch einen Brückenschlag zwischen dieser und dem ‚klassischen‘ FSU-Kontext hinzugewonnen werden. Eine weitere Möglichkeit, schulintern zu einem solchen Kontakt und Umgang mit der ZS zu gelangen, können im Prinzip verschiedene Formen des fremdsprachigen Sachfachunterrichts (CLIL) bieten: In den CLIL-Umgebungen ist die jeweilige ZS ‚nur‘ ein Vehikel zum Umgang mit bzw. Erschließen von Fachinhalten und an sich kein direktes Lehr- oder Lernobjekt. Vor allem diese Erkenntnisse wurden hier für die kontextspezifische Begriffsbestimmung von ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ zugrunde gelegt:

Abb. 1. ‚Außerschulische und schulische Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethode‘ als Einflussvariable des FSE im Kontext der hier zu diskutierenden Untersuchung (aus: Haataja, 2004, Bd.1, 136).



Aus dem obigen Schaubild (Abb.1) kann man ersehen, dass die Grundvariablen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ im vorliegenden Falle sowohl im Sinne einer Entität wie auch als separate Einflussfaktoren des FSE zu handhaben sind. Zwischen den hier berücksichtigten zwei Ebenen der (außerschulischen und schulischen) Lernumgebung und der Kategorie der Unterrichtsmethode bestehen mehrdimensionale Beziehungen, welche entweder innerhalb einer Ebene verlaufen, oder aber auch verschiedene bzw. auch alle drei Kategorien einschließen können. Der Übersichtlichkeit halber wird hier auf eine detaillierte Markierung dieser Beziehungen verzichtet und lediglich mit der gestrichelten Linie der (teils) fließende Übergang zwischen außerschulischer und schulischer Lernumgebung gekennzeichnet. Auch wenn sich selbstverständlich weder der Begriff der ‚Lernumgebung‘ noch der der ‚Unterrichtsmethode‘ mit einer derart knappen Beschreibung definitorisch erschöpfen, gelten gerade diese Merkmale im vorliegenden Kontext als relevante Kriterien. Im Rahmen der Untersuchung wurden diese für alle Vgr explizit mittels Hospitationsbeobachtungen und einer maßgeschneiderten Lehrerbefragung ermittelt (vgl. Haataja, 2004, Bd.1, 183f.).

1.1. Die Variable ‚Lernumgebung‘

Begriffsbestimmung im vorliegenden Kontext

Dem Schaubild (Abb. 1) lässt sich ferner entnehmen, dass zu der *außerschulischen Dimension der Lernumgebung* vorliegend a) die Präsenz bzw. das Vorhandensein der ZS, b) quantitative und qualitative Eigenschaften der außerschulischen Kontakte zur ZS, sowie einige c) Merkmale der jeweils unterschiedlichen physischen (sprich, soziolinguistischen) Lebensumfelder der Vgr zu zählen sind. Entsprechend umfasst die *schulische Lernumgebung* wiederum Faktoren wie a) curriculare Fernziele der ZS-Beherrschung und b) fachliche Hintergründe und ZS-Eigenschaften der Lehrkräfte, sowie c) die physische Lernumgebung (Klassenraum/-räume), d) die Auswahl und ZS-Eigenschaften der Schülerpopulation und schließlich e) die Quantität und Qualität der unterrichtsinternen und -externen ZS-Kommunikation, und zwar auf der Ebene der i) Lehrer-Schüler-, ii) Schüler-Lehrer- und iii) Schüler-Schüler-Interaktionen.

Tendenzen der Fachdiskussionen

In Fachdiskussionen wird die Variable ‚Lernumgebung‘ (in unserem Sinne) außer ihrer Bezeichnung als *externem* Einflussfaktor (u.a. Ellis, 1994, 193) des FSE-Prozesses (etwa im Gegensatz zu den *internen*, u.a. kognitiv und sozio-emotional motivierten lernerspezifischen Faktoren) entweder auf die physischen Umstände der Schulumgebung (vgl. engl. *physical learning environment*) oder aber auch auf den Einsatz diverser (vor allem moderner) Lehr- und Lernmedien (vgl. *virtual learning environment*) des FSU bezogen. Im ersteren Falle sind *per definitionem* die räumlichen Gegebenheiten der Schule (Schulgebäude) wie auch die Klassenraumgestaltung usf. gemeint, im letzteren wiederum meistens besondere computermediale Anwendungen bzw. Programme (vgl. *software-tools*), mittels derer z.B. im Internet virtuelle Lernräume (vgl. *learning spaces*) für unterschiedliche Lehr- und Lernzwecke maßgeschneidert und in höchst variabler Art und Weise wahrgenommen werden können.

In anderen Kontexten wird die Lernumgebung (i.u.S.) wiederum als eine *Lernwelt* (u. a. Huneke & Steinig, 2002, 89ff.) aufgefasst. Da diese Definition erheblich umfassender ist, als etwa die vorausgegangenen Beschreibungen, könnte auch in unserem Zusammenhang von Lernwelten, oder aber auch von *sprachlichen Erlebniswelten* samt einer schulischen und außerschulischen Dimension gesprochen werden (vgl. Abb. 1). Da in einem solchen Falle jedoch keine Fokussierung auf die ZS-Kommunikation im schulischen Rahmen (so wie in der zentralen Fragestellung der hier diskutierten Studie vorhanden) gegeben wäre, würde auch diese Definition im Hinblick auf unsere Zwecke zu kurz greifen. Diesem definitorischen Missstand könnte wiederum anhand solcher Kontexte abgeholfen werden, in denen diese Inhalte (Lernumgebung) unter dem Gesichtspunkt der *unterrichtlichen Interaktion* (vgl. u.a. Edmondson & House, 1993, 226ff.) diskutiert werden. Weil hier hingegen eine thematische Fokussierung auf den Ablauf sprachlicher Handlungen (Interaktionen) auf Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler-, oder

auch Schüler-Lehrer Ebenen des unterrichtlichen Geschehens geradezu auf der Hand liegt, kann auch diese Annäherung für unseren Rahmen als partiell zutreffend angesehen werden ⁵.

Vor diesem Hintergrund kann die hier getroffene terminologische Verfahrensweise eine mittlere Position zwischen den beiden zuletzt angesprochenen Definitionen (der Lernwelt und der unterrichtlichen Interaktion)⁶ einnehmen. Da auch im vorliegenden Kontext eine deutliche Konzentration auf den Umgang mit der ZS zu erkennen ist, jedoch statt einzelner Unterrichtssequenzen und dortiger Interaktionspassagen vielmehr mündliche ZS-Leistungen der Versuchsgruppen bzw. -personen (Vpn) (in ihrer Gesamtheit) in einem unterrichtsexternen (Test-)Kontext im Mittelpunkt stehen, treffen sowohl Merkmale der an der Interaktion orientierten Definition, als auch solche der Lernumgebung als einer umfassenderen Lernwelt für unseren Kontext zu. Die Abb. 2 stellt dieses Verhältnis vereinfacht dar:

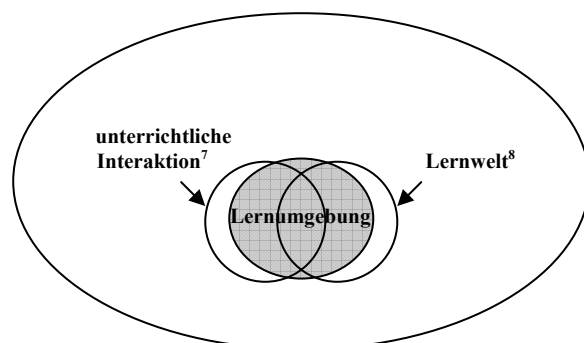


Abb. 2. Die Variable ‚Lernumgebung‘ in Relation zur ‚Interaktion‘ und ‚Lernwelt‘ im vorliegenden Kontext (aus: Haataja, 2004, Bd. 1, 138).

1.2. Die Variable ‚Unterrichtsmethode‘

Begriffsbestimmung im vorliegenden Kontext

Als eine in die außerschulische und schulische Lernumgebung eingebettete Dimension stellt die Variable ‚Unterrichtsmethode‘ im vorliegenden Kontext (s. Abb. 1) eine Einflussebene des FSE dar, zu welcher solche Subvariablen bzw. Einzelfaktoren zuzuordnen sind, die mit der Gestaltung und Realisierung der schulischen Fremdsprachenvermittlung vergleichsweise direkt zusammenhängen. Diese Faktoren umfassen in unserem Falle a) die Feinzielsetzung der bzw. die Wege zur ZS-Beherrschung, b) die Sozial- und Arbeitsformen im Unterricht und c) die Übungstypologie, sowie d) die Unterrichtsmaterialien/-medien und die e) Schwerpunkte der unterrichtsinternen ZS-Verwendung. Wie bereits oben angedeutet, wurden sowohl die Subvariablen der ‚Lernumgebung‘, als auch die der ‚Unterrichtsmethode‘ in einem Fragebogen explizit mitberücksichtigt und mittels der Befragung, Unterrichtshospitationen und Gespräche mit Lehrenden und Lernenden für die hier erfassten Vgr detailliert ermittelt. Während die unterschiedlichen Dimensionen der ‚Lernumgebung‘ durch eine geeignete Fragestellung eine relativ unaufwendige Erhebung erlaubten, mussten der Ermittlung der unterrichtsmethodischen Variablen hingegen die entsprechenden Charakteristika der ‚klassischen‘ FSU-Methoden⁹

⁵ Da sich die sog. Interaktionsanalysen in ihrer Ausrichtung und Anlage trotz zahlreicher Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von der vorliegenden Untersuchung unterscheiden, werden sie an dieser Stelle nicht im Detail beschrieben. Im Mittelpunkt solcher Untersuchungen stehen einzelne Gesprächssequenzen aus unterrichtlichen Kommunikationssituationen, die anhand verschiedener Kategorisierungssysteme analysiert werden (vgl. Edmondson & House, 1993, 227). Als spezifische Themen lassen sich u.a. Feedback-, Korrektur- und Diskursverhalten des Lehrers anführen, sowie auch nähere qualitative Aspekte der unterrichtlichen Interaktion generell. Für weitere Informationen, s. u.a. Henrici, 1995.

⁶ Eine ähnliche Annäherung ist u.a. bei Edmondson (1989, 52f.) zu finden. Bei der Darstellung zweier verschiedener FSU-Modelle fasst er einmal (im Modell 1. S.53) unter Lehr- und Lernumgebungsfaktoren und personen- (d.h. lehrer- und lerner-)bezogenen Faktoren partiell solche Merkmale zusammen, die vorliegend unter dem Stichwort Lernumgebung diskutiert werden. Im zweiten Modell von Edmondson (S.54) interagieren Lehrer und Lerner in der Lernumgebung auf einer Mikroebene (gegenüber einer Zwischen- und Makroebene).

⁷ z.B. Edmondson & House, 1993.

⁸ z.B. Huneke & Steinig, 2002.

⁹ Die o.g. Einzelfaktoren der ‚Unterrichtsmethode‘ wurden im Fragebogen (implizit) in Anlehnung an die entsprechenden Merkmale der ‚klassischen‘ FSU-Methoden (Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM),

zugrunde gelegt werden. Dies hat sich jedoch für die Zielsetzung der Untersuchung als überaus hilfreich erwiesen, da mit diesem Schritt am Ende für alle Vgr die jew. unterrichtsmethodischen Präferenzen festgehalten und für den Vergleich der Testleistungen unschwer herangezogen werden konnten. Es lohnt sich, diese Verhältnisse auch hier anhand einiger Beispiele zu veranschaulichen. Davor ist jedoch noch ein kurzer Blick zu werfen auf einige interessante Hintergründe und Stadien in der nicht gerade unproblematischen Thematisierung des Begriffs ‚Unterrichtsmethode‘ in den Fachdiskussionen. Dies erscheint hier vor allem aus dem Grunde relevant, als die ‚Unterrichtsmethode‘ in den vergangenen Jahrzehnten bereits oft auch im Zusammenhang mit Lernleistungen im FSU problematisiert wurde, wenn auch mit eher geringem Erfolg, und die (formal gesehen) selbe Fragestellung nun auch in der Überschrift der hier diskutierten Studie auftaucht.

Tendenzen der Fachdiskussionen

Während der Begriff der Lernumgebung in fachwissenschaftlichen Kontexten – als eine Einflussvariable in dem hier gebrauchten Sinne und zumindest bis heute – vergleichsweise wenig für definitorische Uneinigheiten gesorgt hat, zeigen sich bzgl. der verschiedenen Ansätze und Perspektiven der ‚Methodendiskussionen‘ vollkommen entgegengesetzte Verhältnisse. Nicht unähnlich den terminologischen Diskussionen und Grenzziehungen in der Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbsforschung (ZSE-/FSE-Forschung) ist auch hier die Übersichtlichkeit sowohl der Inhalte wie auch der grundlegenden Zielsetzungen der unterschiedlichen Annäherungen von einem lebendigen Interesse an definitorischen und funktional-pragmatischen Gesichtspunkten der FSU-Methoden im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens nicht mehr unbeeinflusst geblieben.

Berührungspunkte mit einigen nicht wenig komplexen Teilaspekten der ZSE- bzw. FSE-Forschung zeigen sich in den Methodendiskussionen sowohl mit Blick auf die terminologischen Dimensionen, als auch den Umgang (i.S.v. Diskussion und Interpretation) mit verschiedenen anerkannten FSU-Methoden, sowie deren Gegenüberstellung im Gesamtkontext des FSU. Im ersteren Falle lassen sich u.a. Bemühungen um detailliertere Definitionen des Methodenbegriffs erkennen, indem unterschiedliche (engere und breitere) Auffassungen der Methodendefinition kontrastiv zueinander besprochen werden, oder aber der Methodenbegriff in verschiedene Subebenen (etwa der Makro-, Meso-, und Mikromethoden¹⁰) unterteilt wird und über diesen Weg teils akribische Methodendefinitionen für den Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens vorgeschlagen werden. Auch wenn solche Ansätze etwa im Sinne einer generell näheren Begriffsbestimmung bzw. Abgrenzung der Methode und Methodik (etwa gegenüber Didaktik)¹¹ überaus relevant sind, und eine Auffächerung des Methodenbegriffs die Gesamtumstände der Fachdiskussionen insgesamt konkretisieren kann, können rein terminologische Abhandlungen u.U. die Gefahr laufen, sich zu einem Selbstzweck zu entwickeln und somit in Extremfällen der schulischen Fremdsprachenvermittlung und deren Erforschung – nicht ganz unähnlich den terminologischen FSE-Diskussionen – nur marginal als evidenzbasierte Grundlagen dienen.

Womöglich noch deutlicher treten jedoch Zusammenhänge zw. FSE-Forschung und FSU-Methodendiskussionen im letzteren Falle in Erscheinung, und zwar bei einer näheren Besprechung unterschiedlicher FSU-Methoden und ihrer Charakteristika. Wie es für den Zusammenhang der ZSE- bzw. FSE-Theorien generell bekannt ist, zeichnet sich auch die Methodendiskussion meist durch eine Gegenüberstellung verschiedener Ansätze aus. Nicht selten reflektieren solche kontrastiven Darstellungen auch die Entstehung bzw. die Entwicklungswege der Methoden mit, indem dann auch oft der Eindruck vermittelt wird, als ob einzelne (*de facto* unterschiedliche) FSU-Methoden miteinander in Konkurrenz stehen und sich

Direkte Methode (DM), Vermittelnde Methode (VM), Audio-Linguale Methode (ALM), Audio-Visuelle-Methode (AVM), Kommunikativ-Pragmatischer Ansatz (KPA), Interkultureller Ansatz (IA) und Alternative Methoden (ALT) formuliert. Die Lehrkräfte der Vgr haben diese Deskriptionen kommentiert und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Unterrichtsgestaltung ausgewertet. Auf der Grundlage dieser Stellungnahmen (sowie der Gespräche und Hospitationen) konnte am Ende für jede Vgr ermittelt werden, welche methodischen Ansätze jeweils im DaF-Unterricht überwiegen.

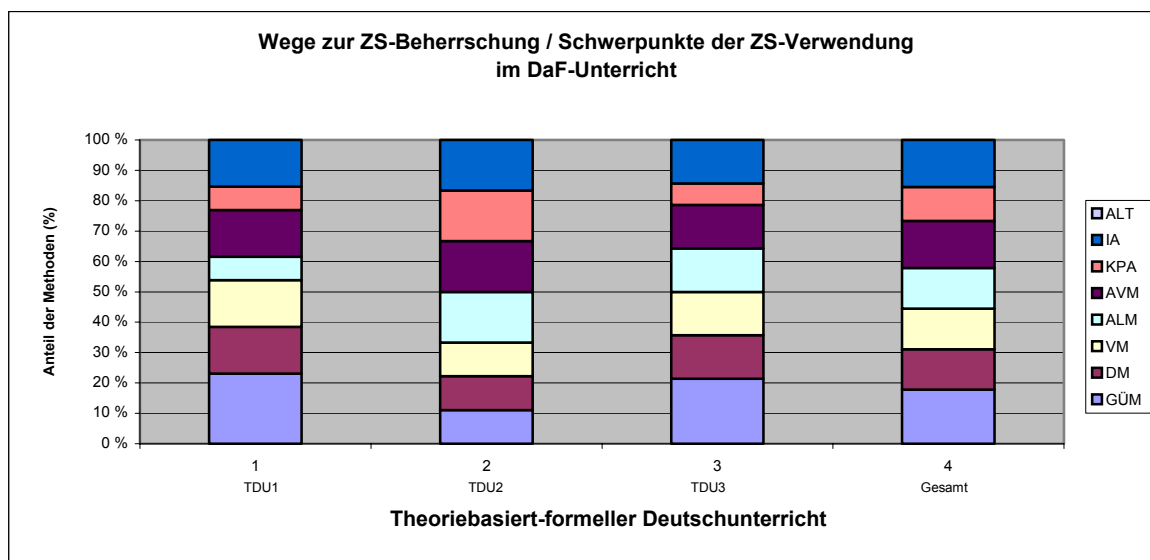
¹⁰ Vgl. u.a. Zimmermann, 1986, 170ff. und Bausch, 1986, 11ff. in Anlehnung an Vielau, 1985.

¹¹ Für eine nähere Definition bzw. Abgrenzung von Didaktik und Methodik, s. u.a. Vielau, 1985. Für die Definition der ‚Unterrichtsmethode‘ in den Fachdiskussionen in der em. DDR, s. z.B. Desselmann & Hellmich, et.al., 1986.

gegenseitig ausschließen bzw. auszuschließen suchen würden, während angesichts der Implementierung der Methoden in die FSU-Praxis — selbst aufgrund unterschiedlicher Lernertypen und der Vermittlung verschiedener fremdsprachlicher Teilfertigkeiten — vielmehr eine Koexistenz unterschiedlicher Ansätze, sowie eine Erweiterung und Ergänzung einer Methode um die Merkmale einer anderen zu vermuten ist.

Wie bei den FSE-Theorien, scheinen folglich auch in den verschiedenen methodischen Ansätzen des FSU jeweils einzelne Teilaspekte stark überbetont und für den umfassenden Gesamtprozess der Fremdsprachaneignung insgesamt verantwortlich gemacht worden zu sein bzw. zu werden (vgl. House, 1986, 87; Königs, 1986, 101). Selbst im Rahmen größerer Untersuchungen (nicht zuletzt bzgl. der Zusammenhänge zw. Unterrichtsmethoden und Lernerfolg) und umfangreicherer Methodendiskussionen generell sorgen darüber hinaus eine allzu starke Fokussierung auf die Lehrperspektive, sowie das (teils gänzliche) Fehlen der Lernperspektive für Unklarheiten bzw. Lückenhaftigkeiten in einer näheren Beschreibung der FSU-Methoden (vgl. u.a. Christ, 1986, 47ff.; Henrici, 1986, 72ff.; House, 1986, 90; Neuner, 1995, 187).

Da der Begriff der Unterrichtsmethode /-methodik im vorliegenden Kontext in einem relativ eingeschränkten Sinne verwendet wird (vgl. Abb. 1) und sich schwerpunktmäßig auf den mündlichen Umgang mit der ZS im schulischen FSE bezieht, sind hier auch weder ausführliche bzw. weiterführende Definitionsansätze um den Methodenbegriff im allgemeinen noch solche von dessen Funktionen im FSU-Kontext von primärer Relevanz¹². Wie bereits angesprochen, wurden die für die Zwecke der Untersuchung bedeutsamen Subvariablen der ‚Unterrichtsmethode‘ in Anlehnung an die ‚klassischen‘ FSU-Methoden beschrieben und mit der Bitte um eine Stellungnahme durch die betroffenen Lehrkräfte an die Erhebungsschulen geleitet. Als ein Beispiel für die Ergebnisse der Befragung kann u.a. die folgende graphische Übersicht dienen (vgl. Abb. 3). Dieser Graphik lässt sich die unterrichtsmethodische Verteilung der Subvariablen a) Feinziele der bzw. Wege zur ZS-Beherrschung und e) Schwerpunkte der unterrichtsinternen ZS-Verwendung im DaF-Unterricht (vgl. Abb. 1) bei den drei Vgr des TDU entnehmen. Der Einfachheit halber, und da diese Subvariablen in den entsprechenden Charakteristika der ‚klassischen‘ FSU-Methoden ohnehin sehr stark zusammenfallen, sind die Angaben zu den zwei Faktoren (a und e) hier in einer Graphik zusammengefasst:

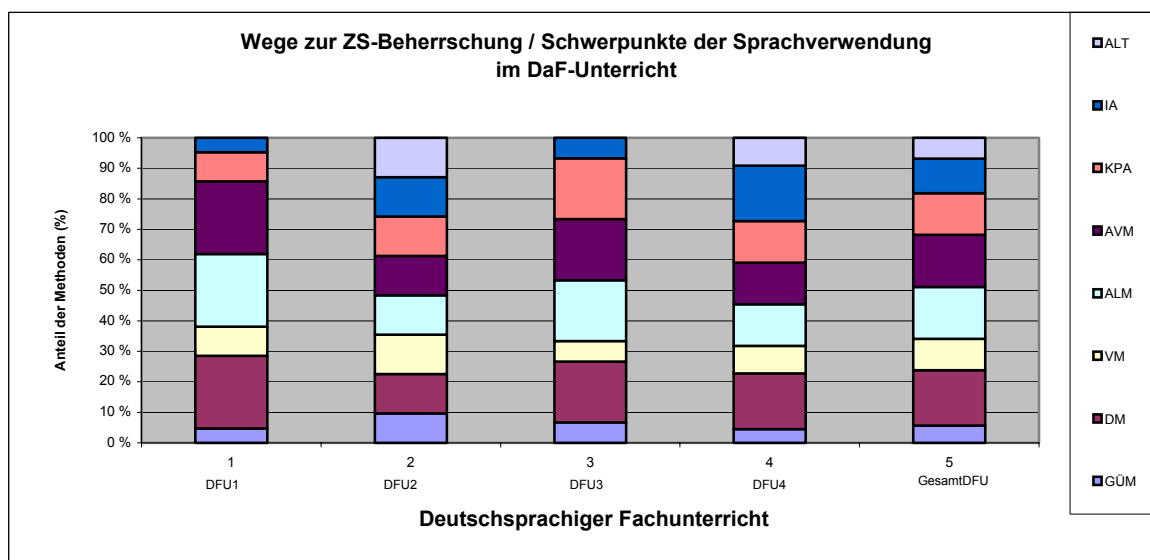


(Abb.3, Wege zur ZS-Beherrschung / Schwerpunkte der ZS-Verwendung im DaF-Unterricht der TDU-Vgr. Aus: Haataja, 2004, Bd.1, 171)

Da die rechts neben der Graphik aufgelisteten Methoden (bzw. deren Abkürzungen) in den Angaben der Vgr exakt in der selben Reihenfolge erscheinen, können in der ursprünglich mehrfarbigen Graphik auch bei einem Schwarzweißdruck die markantesten Ergebnisse bzw.

¹² Für eine detailliertere Darstellung der Lehr- und Lern- bzw. Unterrichtsmethoden im fächerübergreifenden Sinne, s. Meyer, 1987 und Terhart, 1997. Zu der Dias FSU-Methoden, -Methodik und Lehrperspektive, s. u.a. Bausch, Christ, Hüllen, Krumm (Hrsg.), 1986.

Unterschiede in den einzelnen Vgr erkannt werden. So scheinen in den Vgr des TDU die Schwerpunkte der ZS-Verwendung bzw. die Wege zur ZS-Beherrschung vorwiegend mit solchen in der GÜM und im IA zusammenzufallen (insb. TDU1 und TDU3). In einer der Vgr (TDU2) sind jedoch deutlich anders geartete Präferenzen zu erkennen, indem hier vor allem für die ALM und AVM die höchsten prozentuellen Anteile vorliegen. Darüber hinaus ist es interessant anzumerken, dass sich die generell bekannte Annahme bzgl. einer eklektischen Unterrichtsmethodik (statt starker Einzelpräferenzen) auch mit Blick auf die Feinziele der L2-Beherrschung und die Schwerpunktsetzung der unterrichtsinternen ZS-Verwendung an dieser Stelle eindeutig und in allen Vgr bestätigt: Von den insgesamt acht hier mitberücksichtigten methodischen Ansätzen scheinen für diese Subvariablen Charakteristika von sieben Methoden zuzutreffen. Der vierte Balken (4, Gesamt) rechts außen gibt schließlich einen Überblick über die Gesamtverhältnisse in allen Vgr des TDU. Ein derartiger Gesamtüberblick muss jedoch, da ein grober Durchschnitt aller Angaben, als sehr vereinfacht und mit einer gewissen Reserviertheit betrachtet werden. Die Abb. 4 bietet eine Übersicht über die Angaben zu den entsprechenden unterrichtsmethodischen Subvariablen in solchen Vgr, die neben dem DaF-Unterricht auch deutschsprachigen Sachfachunterricht (DFU) besuchen. Ein Vergleich gibt unschwer zu erkennen, dass sich u.a. der unterrichtsinterne Umgang mit der ZS von Vgr zu Vgr beträchtlich unterscheiden kann:



(Abb.4, Wege zur ZS-Beherrschung / Schwerpunkte der ZS-Verwendung im DaF-Unterricht der DFU-Vgr. Aus: Haataja, 2004, Bd.1, 175)

Versuche der Sprachlehr- und -lernforschung, den Stellenwert verschiedener FSU-Methoden für den Lernerfolg empirisch nachzuweisen, gelten bisher nur sehr beschränkt als gelungen. Groß angelegte Untersuchungen zur Effektivität von einzelnen Lehrverfahren gegenüber anderen Ansätzen – wie etwa der ALM gegenüber der GÜM – haben i.d.R. sehr umstrittene Ergebnisse erzielt und daher für die FSU-Praxis auch kaum valide Forschungsevidenz erbracht (vgl. u.a. House, 1986, 88; Henrici, 1986, 76; Edmondson & House, 1993, 122)¹³. Andererseits muss jedoch auch als ein Befund solcher Studien die Erkenntnis gelten dürfen, dass ein Lehrmethodenvergleich nicht allein ausreicht, um die Effektivität (oder Uneffektivität) des FSU zu messen, geschweige denn den Lernerfolg generell zu erklären, oder (in einem zweiten Schritt) zu optimieren (vgl. Edmondson & House, 1993, 122).

Deutet man nun die Fragestellung der hier diskutierten Untersuchung ausschließlich vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse, kann sie zunächst etwas fragwürdig wirken. Bereits auf der Grundlage der bisher implizit beleuchteten Eigenschaften der Vgr kann bestätigt werden, dass eine ‚bloße‘ Gegenüberstellung der hier erfassten Vgr im Hinblick auf einzelne FSU-Methoden

¹³ Empirische Untersuchungen zu den FSU-Methodenvergleichen wurden vor allem in den 1960er und -70er Jahren durchgeführt. Als Beispiele werden häufig u.a. aus dem amerikanischen Raum Scherer & Wertheimer (1964), Chastain & Woerdehoff (1968) und das Pennsylvania-Projekt (Smith, 1970) angeführt, sowie aus Schweden das GUME-Projekt (Levin, 1970) und von Elek & Oskarsson, 1973.

keine großen Erfolge versprechen könnte, und zwar aus mind. zwei naheliegenden Gründen: Keine FSU-Praxis kann mit dem Einsatz einer einzigen Unterrichtsmethode (im ‚klassischen‘ Sinne) auskommen, sondern muss sich vielmehr einer eklektischen Handhabung der verschiedenen Lehrmethoden bedienen, will man dort den heutigen (und vor allem künftigen) Herausforderungen einer ganzheitlichen (!) Vermittlung *aller* Grundfertigkeiten der Sprachbeherrschung gerecht werden. Ferner unterscheiden sich die vorliegenden Vgr in ihren weiteren Eigenschaften derart grundlegend, dass ein Methodenvergleich im Sinne der oben angesprochenen ‚klassischen‘ Methodenstudien für eine Beurteilung der Lernerfolge nie ausreichen würde, von der hier vorhandenen Fokussierung auf die auditiven Fertigkeiten an dieser Stelle ganz zu schweigen.

Wie in der Wirklichkeit der schulischen Fremdsprachenvermittlung, so hat sich auch für die vorliegende Studie (vor allem angesichts der Fokussierung auf mündliche Fertigkeiten) vielmehr die Frage danach gestellt, in welchem Verhältnis die auch hier bereits kurz angesprochenen informellen und formellen Elemente des FSE, sowie die Brückenschläge zwischen diesen ‚Extremen‘ im schulischen FSU zueinander stehen bzw. stehen sollten, damit das Plädoyer einer natürlichen und vielfältigen ZS-Verwendung, sowie einer nicht auf den schulischen (Unterrichts-) Kontext eingeschränkten mündlichen ZS-Kompetenz insgesamt (im rezeptiven und produktiven Bereich) für möglichst viele Lerner ein sinnvolles und erreichbares Lernziel darstellen könnte. Mit Blick auf künftige Trends und Entwicklungen im Bereich der FSU-Methodenforschung ist es im Übrigen nicht ohne Grund, dass bereits seit geraumer Zeit auch in Diskussionen um FSU-Methoden generell eine stärkere Berücksichtigung der formellen und informellen FSE-Kontexte nicht zuletzt in Form von Leistungsvergleichen als ein Forschungsdesideratum artikuliert wird (vgl. u.a. Doyé, 1986, 56), oder auch unter dem Gesichtspunkt einer (methodisch) ganzheitlichen Gestaltung und Erforschung des FSU generell Berührungspunkte zu und zw. der formellen (etwa *learning*) und informellen (etwa *acquisition*) Art der Sprachaneignung in Erscheinung treten (vgl. u.a. Neuner, 1995, 187). Wenn hier darüber hinaus noch Charakteristika der CLIL-Umgebungen herangezogen werden, stellen Methodenvergleiche – wenn auch bei einer etwas modifizierten Konzeption und Definition des Methodenbegriffs – gerade mit Blick auf die auditiven Fertigungsbereiche Forschungsdesiderata dar, die einmal für die Zukunft der Methodendiskussion *per se* interessant sind, sich aber darüber hinaus auf den Gesamtbereich des Immersions- bzw. CLIL-Unterrichts ausdehnen. Dem Versuch, solche fundamentalen Fragestellungen aufzuschlüsseln, die auf Leistungsvergleiche zwischen FSU und fremdsprachigem Sachfachunterricht zurückgehen und bisher – vor allem im DaF-Bereich und bzgl. der mündlichen Fremdsprachenfertigkeiten – nur marginal über einzelne Teilbereiche des sprachlichen Könnens (wie etwa der Lexik, etc.) hinaus berücksichtigt wurden, hat sich auch die hier kurz präsentierte Studie verschrieben. Aus diesen Gründen war es im vorliegenden Zusammenhang wichtig, bei der kontextspezifischen Bestimmung der Grundvariablen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ die vielerorts ignorierte Differenzierung zwischen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethode‘ gezielt vorzunehmen, sowie ferner zwischen einer schulischen und außerschulischen Dimension der ‚Lernumgebung‘ zu unterscheiden und für alle drei Einflussebenen des schulischen FSE kontextrelevante Subvariable zu definieren.

2. Datenerhebung und –auswertung

2.1. Das Testinstrumentarium

Es ist hier bereits mehrfach von mündlichen Sprachfertigkeiten die Rede gewesen. Darunter sind im vorliegenden Kontext die (rezeptiven) Hör- und die (produktiven) Sprechfertigkeiten zu verstehen. Das Wort ‚Fertigkeit‘ bezieht sich wiederum primär auf die *prozedural* verfügbare Kompetenz des fremdsprachlichen *Könnens*, mit welchem gegenüber der *deklarativen* Sprachbeherrschung (sprich, dem formal-strukturellen *Sprachwissen*) etwa die zielsprachliche Ausführung sprachwirklichkeitsnaher Kommunikationshandlungen o. Ä. gemeint ist. Da das sprachliche Können in den schulischen Testverfahren i.d.R. erheblich weniger Berücksichtigung findet, als etwa die Aspekte des Sprachwissens, konnte auch die zentrale Fragestellung dieser Studie mittels allgemein bekannter und leicht zugänglicher Testmaterialien nicht direkt angegangen werden. Da somit eine Orientierung an den im schulischen Kontext gängigen Testverfahren in diesem Falle nicht hilfreich erschien, wurden sowohl für den rezeptiven, als auch den produktiven Testteil als Konzeptionsgrundlage einige aus dem grenzüberschreitenden DaF-Kontext bekannte Testmaterialien herangezogen (u.a. Häussermann & Piepho, 1996; Doyé, 1988). Auf dieser Grundlage wurde für die Untersuchung ein maßgeschneidertes Testinstrument entwickelt und vorgetestet. Mit Blick auf die Zukunft des schulischen FSU und dessen Erforschung in Finnland lässt sich in diesen Umständen der dringende Bedarf erkennen, vor

allem mit der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne des FSU die dort (insb. mit der Implementierung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*¹⁴) ausgedrückte Alltagsnähe und Ganzheitlichkeit des Fremdsprachenlernens auch in der praktischen Unterrichtsgestaltung und den entsprechenden Test- und Evaluierungskonventionen stärker zu berücksichtigen.

Die Grundstruktur des für diese Studie entwickelten Gesamttests lässt sich aus der Tab. 1 ersehen. Zur Erfassung der Hörfertigkeiten wurde ein fünfteiliger Hörverstehenstest eingesetzt, für die produktiven Leistungen wiederum ein dreiteiliges Interviewmodell. Dadurch, dass im rezeptiven Testteil neben dem *globalen* und *selektiven* Hörverstehen auch die Ebenen des *detaillierten* und *diskriminierenden Hörens* berücksichtigt wurden, können anhand der Ergebnisse in die mündliche L2-Beherrschung auf verschiedenen Ebenen des fremdsprachlichen Hörens und Verstehens Einsichten gewonnen werden. Im produktiven Testteil wurden wiederum

Hörverstehen	Mündlicher Ausdruck
<p>1.a. Äußerungen zu einer Bildvorlage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsaufgabe • Detailliertes Verstehen kurzer zielsprachlicher Äußerungen zu einem Bild. • Alternativantworten (ja/nein/weiß ich nicht). • Bekannter Inhalt aus dem direkten Erfahrungsbereich der Vpn. <p>1.b. Bildgeschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung des Schwierigkeitsgrades durch die sprachliche Fülle (Redundanz). • Globales / selektives Hören und Verstehen • Bestimmung der Bilderreihenfolge nach zweimaligem Hören des Textes <p>2. Lautdiskrimination bei Einzelwörtern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierendes Hören und Verstehen. • Zuordnung von Laut- und Schriftbildern (vgl. orthoepische Kompetenz). • Separate Erfassung von Vokalen und Konsonanten. • Erkennen phonetisch-phonologischer Besonderheiten der ZS (kontrastiv zur AS). <p>3. Lautdiskrimination im Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierendes Hören und Verstehen in einem Textkontext. • Erweiterung der vorausgehenden Aufgabe. • Einbezug lexikalischer und orthographischer Sprachbeherrschung in eine diskriminierende Höraufgabe. • Explizite Berücksichtigung besonderer phonetischer Eigenschaften der L2 (auf der Grundlage der L1-Finnisch). • Wortschatz geht tlw. über das Lernstadium hinaus (u.a. durch Berücksichtigung fester Wendungen, Umgangssprache und Idiomatik der ZS) <ul style="list-style-type: none"> ➢ Überprüfung phonetischer und orthoepischer Fertigkeiten. 	<p>1. Freies Gespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsaufgabe • Kurzvorstellung • Wählbares Zweitthema aus der eigenen Erlebniswelt der Vpn • Kombinierte Hör- und Sprechaufgabe durch Fragen des Prüfers (<i>conversing</i>). <p>2. Bildbeschreibung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung des Schwierigkeitsgrades durch eine partielle Lenkung, spezifischen Wortschatz und eine inhaltliche Vielfalt. • Inhalte dem Lernstadium der Vgr zugeschnitten, tlw. spezifischer Wortschatz erforderlich. • Integration artikulatorischer ZS-Spezifika (und orthoepischer Kompetenz) in den Kontext einer Bildbeschreibung (durch die Verwendung von Eigennamen). • Kombinierte Hör- und Sprechaufgabe durch Zusatzfragen des Prüfers (<i>conversing</i>). <p>3. Lautes Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detaillierte Betrachtung intonatorischer und artikulatorischer ZS-Fertigkeiten auf der Grundlage eines Lesetextes. • Besondere Berücksichtigung von ZS-Lauten und -Lautkombinationen, die L1-finnischsprachigen Lernern vergleichsweise häufig Schwierigkeiten bereiten. • Wortschatz geht tlw. über das Lernstadium der Vpn hinaus -> Möglichkeit zur Beobachtung von Handhabung und Übertragung zielsprachlicher Ausspracheregeln auf unbekannte lexikalische Zusammenhänge in einem Lesekontext. • Gegenstück im Teilttest ‚Mündlicher Ausdruck‘ für die rezeptiven Diskriminationsaufgaben im Teilttest Hörverstehen.

Tab. 1. Überblick über einige zentrale Charakteristika des Gesamttests (aus: Haataja, 2004, Bd.1, 253).

als Aufgabenformen ein a) *freies Gespräch*, eine b) teils gelenkte (und auch unter dem Gesichtspunkt der fremdsprachlichen Interaktion (sog. *conversing*) konzipierte) *Beschreibung einer Bildvorlage*, sowie c) *das laute Lesen* eines Textes herangezogen. Somit ist auch hier eine mehrdimensionale Bewertung der Leistungen möglich. Einzelheiten der rezeptiven und produktiven Sprachbeherrschung (etwa bzgl. einer korrekten diskriminierenden Rezeption und einer artikulatorisch zielgerechten Produktion, vgl. Aufg. 3 in der Tab.1) können darüber hinaus aufeinander bezogen werden. Insgesamt war bei der Konzeption aller Testaufgaben in besonderem Maße auf das ZS-Lernniveau und die übrigen Fremdsprachenlernbiographien, sowie auf die L1-Hintergründe der Versuchspersonen (Vpn) Rücksicht zu nehmen. Ferner galt es die Intervention weiterer Fertigungsbereiche (Lesen und Schreiben) weitgehend auszuschalten, sowie bei der Aufgabenstellung gerade solche Inhalte auszuwählen, die für die Sprachdomänen der hier betroffenen Altersstufe charakteristisch sind. Diesen Zielsetzungen konnte besonders durch den Einsatz verschiedener Bildmaterialien Rechnung getragen werden. Mit Blick auf die

¹⁴ Europarat, 2001. Für eine online-Version der deutschsprachigen Ausgabe (Langenscheidt), siehe u.a. www.goethe.de/referenzrahmen

substantiellen Testinhalte hat sich wiederum eine starke Fokussierung auf den schulisch-familiären Bereich als zweckmäßig erwiesen. Einen Grobübersicht über die Inhalte und Formen der Testaufgaben kann man anhand der Tab. 1 gewinnen.

Erhebungstechnisch wurde im Falle einer jeden Vgr gleich verfahren; zunächst wurde der rezeptive Testteil (Hörverstehen) in einer Klassensituation abgenommen, anschließend erfolgten die Einzelinterviews (mündlicher Ausdruck) meistens an zwei aufeinanderfolgenden Testtagen.

2.2 Die Datenauswertung

Dass die Hörfertigkeiten im schulischen Kontext im Verhältnis zum Sprechen (heute noch) weitaus häufiger getestet werden, gilt als allgemein bekannt. Dass dieses Missverhältnis oft auf Zeit- bzw. Ressourcenmangel zurückführbar ist bzw. wenigstens damit begründet wird, ist ebenfalls keine Neuigkeit. Gerade zu einer Zeit, in der die mündlichen Fertigkeiten und deren Test- und Evaluierungskonventionen in der schulischen Fremdsprachenvermittlung wieder einmal Gegenstand ‚quasi-öffentlicher‘ Diskussionen sind, lässt sich gut anmerken, dass die Leichtigkeit in der Realisierung mündlicher Tests und deren Bewertungsverfahren doch gerade mit einer regelmäßigen und vielfältigen Verwendung der ZS im Unterricht zusammenhängen dürfte. Hypothetisch auf eine Formel gebracht: Je mehr und je ‚buntere‘ ZS-Interaktionskonventionen im unterrichtlichen Diskurs, desto leichter die Realisierung und Auswertung von mündlichen Tests. Eigentlich haben sich ja ohnehin *alle* Lehrpersonen im FSU konsequent um einen wirklichkeitsnahen Stellenwert des zielsprachlichen Sprechens zu bemühen, und zwar auch – und besonders gerne – ganz ohne Tests. Eine vielfältige Einübung der Sprechfertigkeiten setzt ja zum Glück keine Testverfahren voraus; vielmehr kann sie jederzeit und auf verschiedenen Ebenen der unterrichtlichen Interaktion erfolgen, solange es nur die Phantasie und die zielsprachliche Beweglichkeit der Lehrperson zulassen (vgl. Voss, 1998). Wird den Sprechfertigkeiten im FSU eine feste Präsenz eingeräumt, kann man als Lehrperson davon ausgehen, dass man mit der Idee einer Testabnahme bei den Lernern immer seltener auf kritische Stimmen stoßen wird, geschweige denn auf sichtbare Angst bzw. Aufregung davor, die Zielsprache nun auch mündlich verwenden zu müssen. Ist das zielsprachliche Sprechen eine Normalität im FSU, wird der Lerner dort auch mündliche Tests nicht mehr als von den FSU-Routinen völlig abweichende Unannehmlichkeiten erleben. Mit der Zeit können sich diese Umstände viel eher – nachweislich – ins Gegenteil umschlagen. Da mit einem regelmäßigen Sprechen auch die Bewertung der Sprechfertigkeiten zu einer (aus dem schriftlichen Kontext bekannten) Regel wird, kann die Bewertung der Tests für die Lehrperson auch keine ‚Nachtschicht‘ mehr bedeuten. Schließlich gilt auch, wer zusätzlich (sprich, neben regelmäßiger unterrichtlicher ZS-Interaktion einschl. kleiner Testgespräche) unterrichtsexterne bzw. -unabhängige Tests abnehmen will, muss es nicht gleich in einem höchst umfassenden Erhebungssetting tun. Für umfangreichere Zwecke – etwa im vorliegenden Design – *müssen* sich sprachspezifische Operationen der Sprachlehr- und -lernforschung interessieren und in hinreichendem Maße zur Verfügung stellen können.

Im vorliegenden Falle wurden für den rezeptiven Testteil wurden ausschließlich verschiedene Zuordnungs- bzw. Protokollieraufgaben eingesetzt (vgl. Tab. 1). Neben dem Ökonomieprinzip in der Testdurchführung hatte dies den Vorteil, dass auch die Auswertungen in einem unumständlichen und äußerst auswerterfreundlichen Verfahren vorgenommen werden konnten. Trotz der einfachen Test- und Auswertungsprozeduren lassen sich an den Testleistungen neben allgemeinen quantitativen Angaben etwa zu den richtig bzw. falsch gelösten Aufgaben auch qualitative Details (z.B. Lücken im globalen bzw. inhaltlich-selektiven Hörverstehen oder aber Nuancen einer inkorrekten Lautdiskrimination, sowie Hinweise auf die Hintergründe derselben, etc.) in der rezeptiven Beherrschung des gesprochenen Deutsch (L2) festhalten. Solche Einzelheiten haben sich hier vor allem für die Vergleiche zwischen der rezeptiven und produktiven Sprachbeherrschung als überaus fruchtbar erwiesen.

Auf der Ebene der produktiven Sprachbeherrschung wurden die Lernerleistungen in den drei oben erwähnten Sprechaufgaben mit Blick auf a) den Inhalt, b) die Interaktion, c) die sprachliche Richtigkeit und d) die Aussprache analysiert und ausgewertet. Über diese vier Grundvariablen hinaus waren die produktiven Testleistungen noch auf Einzelheiten der c) sprachlichen Richtigkeit und der d) Aussprache hin zu erfassen. Für diesen Zweck wurden die Grundvariablen c und d jeweils in über 20 Subvariable untergliedert, welche hinsichtlich der c) sprachlichen Richtigkeit in den Aufgaben 1 und 2, sowie bzgl. der d) Aussprache in der Aufgabe 3 für die Auswertung explizit herangezogen und für jede Vpn vereinzelt ermittelt wurden. Mit diesem Schritt konnten Ergebnisse erzielt werden, die einerseits allgemeine Aussagen über den Stand der mündlichen L2-Beherrschung z.B. im Sinne von inhaltlich-kommunikativem Können oder zielsprachlichen Interaktionsfertigkeiten in einer Gesprächssituation erlauben, andererseits

aber auch detaillierte Informationen über die Sprachbeherrschung geben können, und zwar z.B. im Hinblick auf den Artikelgebrauch oder den Umgang mit den substantivischen Genera auf der Ebene der morphologisch-syntaktischen Sprachbeherrschung, oder aber unter dem Aspekt der Intonation und Artikulation etwa bzgl. der Satzmelodien und der Wortakzentuierung bzw. der Vokalreduktionen und *fortis-lenis*-Kontraste bei den Plosivkonsonanten uvm.¹⁵

3. Die Versuchsgruppen (Vgr)

Neben vier finnischen Schulen¹⁶, die deutschsprachigen Sachfachunterricht ab der ersten Klasse der Primarausbildung anbieten (DFU), und den zwei unterschiedlichen sprachlichen ‚Zweigen‘ der Deutschen Schule Helsinki (DSH) (*integriert*) stehen sich in der Untersuchung insgesamt fünf Vgr aus dem Bereich des ‚theoriebasiert-formellen‘ FSU gegenüber, von denen zwei das Format eines quantitativ um eine wöchentliche Unterrichtseinheit verstärkten A1-Deutschunterrichts (*intensiviert*) (IDU) und die drei restlichen hingegen den ‚herkömmlichen‘ A1-Deutschunterricht (*altbewährte Rezepte*) (TDU) darstellen. In zwei diversen Erhebungsreihen haben insgesamt 197 10- bis 14-jährige Deutschlerner (L2) im fünften L2-Lernjahr¹⁷ in verschiedenen Regionen Finnlands am oben beleuchteten Testverfahren teilgenommen. Das Gesamtsample lässt sich tabellarisch z.B. wie folgt darstellen:

Integrierter Deutschunterricht (CLIL)	Intensivierter Deutschunterricht	Theoriebasiert-formeller Deutschunterricht
DFU 1 (n=17)	IDU 1 (n=15)	TDU 1 (n=9)
DFU 2 (n=27)	IDU 2 (n=15)	TDU 2 (n=18)
DFU 3 (n=21)	--	TDU 3 (n=19)
DFU 4 (n=7)	DFU: Deutschsprachiger Sachfachunterricht (4 verschiedene Modelle) DSH: Deutsche Schule Helsinki (A- und B-Zweig) IDU: Intensivierter Deutschunterricht (A1 + 1 Unterrichtsst. / Woche) TDU: Theoriebasiert-formeller Deutschunterricht (A1-Deutschunterricht)	
DSH 1 (n=21)		
DSH 2 (n=28)		

Wie bereits an früherer Stelle angedeutet, stellen diese 11 Vgr trotz ihrer Kategorisierung in drei *grundlegende Arten der schulischen Fremdsprachenvermittlung* jeweils eine individuelle und methodisch gesehen unterschiedliche schulische FSE-Umgebung dar. M.a.W. sind z.B. in der Kategorie des *integrierten Deutschunterrichts* sämtliche Vgr untergebracht, die neben dem DaF-Unterricht auch deutschsprachigen Sachfachunterricht besuchen. Auch wenn sich also die Sprachlernwirklichkeiten etwa in den DSH- und den DFU-Vgr grundlegend voneinander unterscheiden, sind beide Vgr hier unter dem Aspekt einer grundlegenden Art der schulischen Sprachvermittlung der CLIL-Kategorie zugeordnet. Das Gleiche gilt im Übrigen auch für die restlichen zwei ‚Grundkategorien‘ des IDU und des TDU. Auch hier liegen selbstverständlich trotz der Kategorialbezeichnungen fünf einzelne schulische FSE-Umgebungen vor, die sich — wie bereits am Beispiel der unterrichtsmethodischen Präferenzen (Abb. 3) gezeigt wurde — teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Nur im Falle der IDU-Gruppen (da Parallelklassen an einer Schule) bestehen engere Kooperationsverhältnisse, die teilweise signifikante Auswirkungen auf den Unterrichtskontext haben. Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass mit der Definition des theoriebasiert-formellen DU in keiner Weise ein im negativen Sinne ‚theoretischer‘ bzw. theorielastiger FSU impliziert werden soll, sondern lediglich die Oppositionsstellung des TDU zu solchen Vgr zu signalisieren ist, deren ZS-Fertigkeiten zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht als Ergebnis eines an FSE-Theorien angelehnten und an Formen und Strukturen der ZS orientierten FSU anzusehen sind, sondern als Ertrag eines in der ZS ermittelten Sachfachunterrichts. Somit sind auch die Vgr des IDU mehr dem Bereich des TDU, als etwa dem des CLIL zuzuordnen, obwohl sie aufgrund ihrer spezifischen Lernverhältnisse und zwecks einer übersichtlichen Darstellung aller vorhandenen Lernumgebungen in diesem Falle in einer eigenen Kategorie des IDU untergebracht sind.

¹⁵ Sämtliche im Rahmen der Untersuchung geführte Testgespräche wurden zwecks Auswertung und Dokumentation vollständig transkribiert und auf sprachliche Abweichungen (einschl. intonatorisch-artikulatorischer Merkmale) hin vermerkt und teils in phonetischer Umschrift (IPA) wiedergegeben. Für Einzelheiten, s. Haataja, 2004, Bd. 2.

¹⁶ Puolalan koulu (Turku) (<http://www.tkukoulu.fi/~puolala>), Tammelan koulu (Tampere) (<http://www.info.tampere.fi/a/tammela/saksa/deutsch.html>), Laajavuoren koulu (Vantaa) (<http://edu.vantaa.fi/laajavu/>), Pohjantien koulu (Kuopio) (<http://www.koulut.kuopio.fi/pohjantie/>)

¹⁷ Alle Versuchspersonen (bis auf die der DFU 4) waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung im fünften L2-Lernjahr (L2-Lernstadium: 4;7 [4 Jahre, 7 Monate]). Da in der DFU 4 keine fünfte Jahrgangsstufe vorhanden war, wurde für die Untersuchung eine um ein Jahr jüngere Vgr (4. Jahrgangsstufe) herangezogen (L2-Lernstadium: 3;7).

4. Einige Ergebnisse im Überblick

Die hier beleuchtete Studie hat sich zum Ziel gesetzt, Charakteristika und Besonderheiten im schulischen Erwerb des gesprochenen Deutsch (L2) bei L1-Finnisch im Wirkungsbereich verschiedener ‚Lernumgebungen‘ und ‚Unterrichtsmethoden‘ zu untersuchen. Das primäre Forschungsinteresse hat dabei einerseits dem Erwerb des Deutschen als Schulfremdsprache (insb. bzgl. der mündlichen Fertigkeiten) in Finnland gegolten, andererseits waren auch einige allgemeinere Fragen z.B. nach dem Stellenwert des fremdsprachigen Sachfachunterrichts für die Entwicklung der (mündlichen) ZS-Fertigkeiten zu berücksichtigen. Ferner hat sich hier erstmalig die Möglichkeit ergeben, unterschiedliche Praktizierungsarten des CLIL-Unterrichts aus der Sicht des Deutschen als Zielsprache sowohl einander, als auch einigen ‚herkömmlicheren‘ Arten des schulischen Deutschunterrichts gegenüberzustellen. Wie bereits eingangs angedeutet, können hier nur einige generell relevante Ergebnisse hervorgehoben werden. Die Darstellung des Testinstrumentariums und der Umfang des Gesamtsamples haben jedoch deutlich gemacht, dass das hier gewonnene Datenkorpus an anderer Stelle auch sehr spezifische Diskussionen um Einzelheiten der mündlichen L2-Beherrschung bei L1-finnischsprachigen Deutschlernern (L2) zulassen kann.

Angesichts der Ergebnisse kann man hier eine erste Frage z.B. danach stellen, ob man nun etwa bei den DFU-Gruppen gegenüber den Vgr des IDU bzw. TDU insgesamt eine schnellere bzw. anders geartete Entwicklung der L2-Fertigkeiten, oder aber eine vielfältigere L2-Beherrschung bestätigen kann. Diese Frage muss man zunächst mit dem berühmten ‚*Jein*‘ beantworten: Partiiell können nämlich deutliche Vorteile des DFU gegenüber dem herkömmlichen DU verzeichnet werden, nur mit der Einschränkung, dass diese weder in allen vier Vgr des DFU noch in sämtlichen mitberücksichtigten Teilbereichen der mündlichen L2-Beherrschung vorhanden sind. Ein häufigerer Input ist somit nicht notwendigerweise mit einem schnelleren Erwerbsfortschritt, geschweige denn generell mit Erwerbserfolg gleichzusetzen. Es lässt sich daher auch hier folgern, dass die Erforschung des schulischen FSE nicht nur mittels quantitativer Indikatoren bzw. Kriterien operieren darf, sondern sich viel stärker an den qualitativen Dimensionen orientieren muss. In der hier diskutierten Studie konnten z.B. unter den DFU-Vgr Hör- und Sprechleistungen dokumentiert werden, die in einem Gesamtvergleich mit allen Vgr einerseits an die Spitzenleistungen angrenzen, andererseits aber insgesamt am schwächsten ausfallen. Auch wenn diese Diskrepanzen auf der Grundlage der hier berücksichtigten Subvariablen der ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ wenigstens zufriedenstellend identifiziert und erklärt werden können, ist im Lichte solcher Befunde u.a. eine längerfristige Begleitforschung des fremdsprachigen Sachfachunterrichts mit Blick auf eine zeit- und sachgemäße Entwicklung unserer schulischen Fremdsprachenerziehung allgemein dringend angeraten – und ganz sicher nicht nur mit Blick auf das Deutsche als Zielsprache.

Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg lassen sich in den hier erfassten Vgr reichlich dokumentieren. Selbst in den Vgr des TDU und des IDU, in denen kein zusätzlicher ZS-Input (im Sinne des CLIL) vorhanden ist, und die Ergebnisse daher ausschließlich die Verhältnisse des jew. DaF-Unterrichts reflektieren, können trotz gemeinsamer Rahmencurricula und (vor allem in den TDU-Vgr) größtenteils ähnlicher Lehr- und Lernmaterialien markante Unterschiede vor allem bzgl. der unterrichtsinternen- und -externen ZS-Verwendung, sowie der jeweiligen (Wunsch- und Ziel-)Vorstellungen und Einschätzungen der eigenen Unterrichtsgestaltung verzeichnet werden. Auffällig ist, dass sich solche Unterschiede in aller Regel in den Testleistungen unmittelbar widerspiegeln: Vorteile für den FSE zeigen sich vor allem in solchen ‚FSU-Realitäten‘, die in besonderem Maße um die Merkmale und Herausforderungen der klassenzimmerexternen Sprachwirklichkeit bedacht sind und mittels verschiedener Unterrichtsmodi und auch Testinstrumente (!) auf die L1-Hintergründe und sonstige Sprachlernbiographien und –gewohnheiten der Lerner gezielt Rücksicht nehmen.

Wie es die europäische Sprachenpolitik mittlerweile richtig erkannt hat, kann auch im Lichte dieser Studie bestätigt werden, dass der fremdsprachige Sachfachunterricht für die schulische Fremdsprachenvermittlung insgesamt eine große Chance bedeutet. Dies trifft – ebenfalls in Anlehnung an die hier erzielten Ergebnisse – auch für einen durchdachten und sorgfältig geplanten Einsatz der ‚modernen Technologien‘ im FSU zu. Um diese Chance(n) wahrzunehmen, müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Hierzu zählen u.a. a) die Initiierung bzw. der Aufbau eines lebendige(re)n Dialogs zwischen den fremdsprachlichen Fachdisziplinen und der Lehre über ihre schulische Vermittlung an den Universitäten, b) eine gezielte Förderung von sprachspezifischen Spalten der Sprachlehr- und –lernforschung, sowie c) die Verwirklichung von auf die administrativen Zielsetzungen der Fremdsprachenerziehung zugeschnittenen Grundstrukturen in der (gerne auch ineinandergreifenden) Fremdsprachenlehreraus- und –fortbildung, und zwar einschließlich regelmäßiger grenzüberschreitender Kooperationen.

Dr. Kim Haataja (Opeko, Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Finnland)
aus: *AKTUELLES – Zeitschrift für den DaF-Unterricht in Finnland* (hrsg. v. Goethe Institut Helsinki)
2005, 27-40.

Literatur:

- Bausch, K.-R., 1986, Zum Problem der Differenzierung des Begriffs ‚Unterrichtsmethoden‘. In: Bausch, K.-R., et. al. (Hrsg.), 1986, 9-19.
- Bausch, K.-R. Christ, H. Hüllen, W. & Krumm, H.J. (Hrsg.), 1986, Lehrperspektive, Methodik und Methoden: Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr.
- Bausch, K.-R., et. al. (Hrsg.), 1989, Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H. Krumm, H-J, (Hrsg.), 1995, Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke.
- Chastain, K., & Woerdehoff, F. J., 1968, A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory. *Modern Language Journal*, Vol. 52., 268-279.
- Christ, H., 1986, Lehren fremder Sprachen als Tätigkeitsfeld der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, K.-R., et.al. (Hrsg.), 1986, 47-53.
- Desselmann, G., Hellmich, H. & Autorenkollektiv, 1986, Fremdsprachendidaktik - Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl. Leipzig, Enzyklopädie.
- Doyé, P., 1986, Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., et.al. (Hrsg.), 1986, 54-57.
- Doyé, P. 1988, Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, et.al. Langenscheidt.
- Edmondson, W., 1989, Fremdsprachenlehrer und institutionelle Bedingungen. In: Bausch, K.-R., et. al. (Hrsg.), 1989, 71-75.
- Edmondson, W. & House, J., 1993, Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, et.al. Francke.
- Elek, T. von & Oskarsson, M., 1973, Teaching Foreign Language Grammar to Adults. Stockholm. Almqvist and Wiksell.
- Ellis, R., 1994, The study of second language acquisition. Oxford u.a., OUP.
- Haataja, K., 2004, Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdsprachenerwerb. Bd. 1. Marburg, Tectum.
- Haataja, K., 2004, Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten? [...] Bd. 2. Transkriptionen. Marburg, Tectum.
- Häussermann, U. & Piepho, H.- E., 1996, Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München, iudicium.
- Helbig, G. et.al. (Hrsg.), 2001, Internationales Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin, de Gruyter.
- Henrici, G., 1986, Die Lehr(er)perspektive...sie gilt nichts ohne die Lern(er)perspektive: Interdependenzen im Unterrichtsgeschehen. In: Bausch, et.al. (Hrsg.), 1986, 72-82.
- Henrici, G., 1995, Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Hohengehren, Schneider.
- House, J., 1986, Einige Überlegungen zum Begriff ‚Unterrichtsmethode‘. In: Bausch, K.-R., et.al. (Hrsg.), 1986, 86-91.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W., 2002, Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Jung, U.O.H. (Hrsg.), 1998, Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Unter Mitarbeit von Heidrun Jung. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Bd.2. Frankfurt /M., Peter Lang.
- Königs, F.-G., 1986, Methoden: Einige Anmerkungen zu ihrer Erforschung. In: Bausch, K.-R., et.al. (Hrsg.), 1986, 100-106.
- Levin, L., 1970, Comparative Studies in Foreign Language Teaching: the GUME-Project. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- List, G., 2001, Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze. In: Helbig, G., et al. (Hrsg.), 2001, 693-700.
- Meyer, H., 1987, Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Frankfurt / Main. Cornelsen.
- Neuner, G., 1995, Methodik und Methoden. In: Bausch, K.-R., Christ, H. Krumm, H-J, (Hrsg.), 1995, 180-187.
- Scherer, G.A.C. & Wertheimer, M., 1964, A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching. New York. McGraw-Hill
- Smith, P., 1970, A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction. The Pennsylvania foreign language project. Philadelphia, CCD.
- Terhart, E., 1997, Lehr- und Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München. Juventa.
- Vielau, A., 1985, Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik. In: EAST (Englisch-Amerikanische Studien), 1985, 9-30.
- Voss, B., 1998, Sprache im Unterricht – Unterrichtssprache. Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.), 1998, 105-112.
- Wode, H., 1993, Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning, Hueber.
- Zimmermann, G., 1986, Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., et.al. (Hrsg.), 1986, 170-180.

Internet-Quellen:

- Europarat, 2001, www.goethe.de/referenzrahmen (30.03.2005)
- Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen, Finnland, 2001, <http://www.edu.fi/iulkaisut/kimmokeloppurap.pdf> (30.03.2005)