

MAŁGORZATA SIKORSKA (LUBLIN)

ZUM WANDEL DER PROGRESSIONSKONZEPTIONEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In this paper an attempt is made to systematically describe the main concepts of selection and grading of the teaching content in foreign language pedagogy from the beginnings to the current developments. The manner of choosing and sequencing the curriculum content reflects the beliefs of syllabus designers and coursebook authors about effective language learning. This article presents the traditional approaches to syllabus design such as a structural syllabus with selecting and grading of linguistic items and a functional-notional framework where topics and themes largely determine the decisions concerning the language teaching program. Afterwards, the article focuses on the attempts of grading following the natural order of language acquisition. Finally, the last part analyses the recent approaches to curriculum development relating to task-based learning and teaching.

Keywords: selection; grading; sequencing; syllabus design; teaching material development; task-based learning

Unter Progression versteht man in der Fremdsprachendidaktik die planmäßige Auswahl und Anordnung der Lehrinhalte, die in einem Lehrgang bzw. Lehrwerk sukzessiv vermittelt werden sollten (vgl. z.B. Mackey 1965; Wilkins 1972; Appel/Schumann/Rösler 1983). Neben dem Terminus „Progression“ wird insbesondere in der englischsprachigen Fachliteratur der Begriff *grading* bzw. *gradation* verwendet (Stern 1983). Polnische Glottodidaktiker gebrauchen einen ähnlichen Ausdruck – *gradacja* (Marton 1978; Pfeiffer 1979; F. Gruzca 1994). In den folgenden Ausführungen werden diese Bezeichnungen synonym verwendet und beziehen sich sowohl auf den Prozess der Anordnung zielsprachlicher Mittel als auch auf das Endprodukt dieses Prozesses.

Betrachtet man die Geschichte des neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts, dann lassen sich unterschiedliche Progressionskonzeptionen erkennen, die aus den jeweils vorherrschenden didaktisch-methodischen Vorstellungen bezüglich der effizienten Sprachvermittlung resultieren. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die Entwicklung der Progressionsvorstellungen im Fremdsprachenunterricht in wesentlichen Zügen systematisch nachzuzeichnen. Zunächst wird die Anordnung des Lehrstoffes nach sprachsystematischen Gesichtspunkten in den zwei ersten sog. großen Methoden der fremdsprachlichen

Vermittlung – der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) und der Audiolingualen Methode (ALM) – erörtert. Danach sollen die sprachfunktionalen Aspekte, die Progression in der kommunikativen Didaktik bestimmten, analysiert werden. Zum Schluss werden aktuelle Tendenzen in der Progressionsgestaltung thematisiert, die sich aus den aufgabenorientierten fremdsprachendidaktischen Ansätzen ergeben.

Die Relevanz der Lehrstoffsequenzierung wurde spätestens am Ende der Renaissance eingesehen (Mackey 1965; Kelly 1969). Explizit forderte – soweit bekannt – erstmals Wolfgang Ratke (1571-1635) das schrittweise Vorgehen in seiner 1615 erschienenen Sprachdidaktik (Apelt 1991: 110). Besonders viel Aufmerksamkeit schenkte dem Problem des gradualen Vorgehens im Unterricht ein anderer vielbeachteter Didaktiker des 17. Jahrhunderts – Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670). Seiner Auffassung nach soll jedes Wissen – auch das Sprachmaterial – stufenweise vermittelt werden, d.h. vom Einfacheren zum Schwierigeren fortschreitend: „Let us teach and learn: the few before the many; the short before the long; the simple before the complex; the general before the particular; the nearer before the more remote; the regular before the irregular“ (Comenius zit. nach Kelly 1969: 224).

Diese aufschlussreichen Ideen, die grundsätzlich auch heute gültig sind, blieben in der Fremdsprachendidaktik bis zur Reformbewegung des 19. Jahrhunderts ohne erkennbare Resonanz. Erst im Jahre 1880 wies der Franzose – François Gouin auf die Wichtigkeit einer strukturierten Darbietung des Lehrstoffes hin, indem er in seinem Konzept den alltagsorientierten Wortschatz nach assoziativen Zusammenhängen gruppierte (Titone 1968; Kelly 1969). Das Assoziationsprinzip beeinflusste auch die fremdsprachendidaktischen Vorstellungen von Henry Sweet (1845-1912), der – ähnlich wie später Otto Jespersen (1860–1943) – für die Verwendung der häufig vorkommenden und brauchbaren Wörter möglichst am Anfang des Sprachkurses plädierte (Sweet 1964, 1. Aufl. 1899). In seiner angesehenen Abhandlung stellte er einen präzise ausgearbeiteten Progressionsverlauf seiner methodischen Konzeption – „progressiv method“ genannt – dar (Sweet 1964: 117f.). Im ersten Schritt ist seiner Auffassung nach die Einübung einer korrekten Aussprache das primäre Ziel, wozu die möglichst nützlichen lexikalischen und grammatischen Sprachmittel herangezogen werden sollten. Erst danach fängt die Vermittlung der in authentische Texte eingebetteten Grammatikphänomene an, wobei die Stufung von Lernschwierigkeiten stets angestrebt wird. Auch Harold Palmer (1877-1949) postulierte in seinen Werken „The Scientific Study and Teaching of Languages“ (1917) und „The Principles of Language Study“ (1921) nachdrücklich die Notwendigkeit einer strengen Sequenzierung – insbesondere im Anfangsunterricht – sowohl des lexikalischen als auch grammatischen Lehrstoffes (Titone 1968).

Trotz der wachsenden Überzeugung der Fachdidaktiker, dass der Lehrprozess dank fundierten Entscheidungen über die Auswahl und Anordnung der

Sprachinhalte effektiviert werden könnte, war es weiterhin schwierig, das didaktische Prinzip der Schwierigkeitsgraduierung in die Praxis der Curriculum- und Lehrwerkgestaltung umzusetzen. In den Lehrmaterialien der Grammatik-Übersetzungsmethode war der Lehrstoff generell nach Wortarten in weitgehend unverbundene Blöcke gegliedert. Als Reaktion gegen die Nichtbeachtung der lernpsychologischen Voraussetzungen und unter dem Einfluss behavioristischer und strukturalistischer Theorien wurden ausgefeilte Materialien zum sog. programmierten Unterricht entwickelt, in denen das Konzept einer sorgfältigen Strukturierung des Lehrstoffes wohl am konsequentesten realisiert wurde. Das Sprachmaterial wurde in kleine Einheiten (*steps*) zerlegt und in einer Abfolge präsentiert, so dass eine Sequenz die Bewältigung der nächsten erleichtern und die Fehler reduzieren sollte. Von diesem Verfahren erhoffte man sich ein schrittweises Erweitern (*step increment*) von korrekten Sprachgewohnheiten (Valdmann 1966: 136). Die Unterrichtsmaterialien zum programmierten Lernen haben sich jedoch in der Sprachdidaktik wegen vieler Nachteile, die hauptsächlich aus den Unzulänglichkeiten des behavioristischen Lernmodells resultierten, nicht bewährt.

Seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts lassen sich in der Fremdsprachendidaktik verstärkte Bemühungen beobachten, den Unterricht lernerorientiert zu gestalten, die zur Etablierung zweier unterrichtsrelevanter Gradationsmodelle – der grammatischen und der kommunikativen Progression – führten und die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

Der Begriff „grammatische Progression“ bedeutet nicht einfach die Auswahl und Anordnung des grammatischen Materials in einem Lehrgang – wenngleich die Grammatik in diesem Progressionsmodell die dominierende Stellung hat –, sondern ist die Bezeichnung einer übergreifenden Konzeption der Lehrstoffsequenzierung nach systemlinguistischen Kriterien. Ziel dieser Begriffsbildung, die vorwiegend in den der Pragmadidaktik verpflichteten Arbeiten der 70er Jahre geprägt wurde, war in erster Linie Konturierung – durch Abgrenzung – einer neuen Anordnungslogik, nämlich der so genannten kommunikativen bzw. pragmatischen Progression (Appel 1983: 7).

Das Paradigma der grammatischen Progression, das in Lehrplänen und Lehrwerken als Stufungsprinzip gilt, beruht darauf, dass die Lehrinhalte in stoffzunehmender Reihenfolge angeordnet und Grammatikphänomene in typischen Verwendungszusammenhängen vorgeführt werden, wobei die Texte der Lektionen auf die zu behandelnden grammatischen Aspekte zugeschnitten werden. Da neben der Auswahl und Anordnung von Sprachstoff auch dessen Verteilung über das Lehrwerk von Bedeutung ist, haben sich innerhalb der grammatischen Progression relativ starre Strukturierungsmuster etabliert. So erfolgte in der präaudiolingualen Phase die Sequenzierung von Sprachmaterial hauptsächlich linear, d.h. Neueinführungen von sprachlichen Elementen folgen weitgehend sukzessiv aufeinander, so dass das jeweils eingeführte Sprachphänomen auf dem

vorangegangenen basiert und es voraussetzt. Es ist auch möglich, dass dringend nötige Strukturen früh eingeführt werden. Dann behandelt man aber zunächst nur die einfacheren Formen einer sprachlichen Erscheinung und im weiteren Verlauf des Lehrganges folgt deren Erweiterung. Diese modernere Variante der grammatischen Progression, die für die Lehrmaterialien der Audiolingualen Methode charakteristisch war, wird als konzentrisch bzw. zyklisch bezeichnet (Schäfer 1972; Schäpers 1972; Latour 1982). In der Lehrwerkerstellungspraxis findet man meistens beide Verteilungsarten, d.h. manche Grammatikphänomene (z.B. das Passiv) werden konzentrisch präsentiert, während bei anderen (z.B. der Komparation eines Adjektivs) die lineare Darbietung bevorzugt wird, worauf B. Latour ausdrücklich verweist: „Mir ist kein Lehrwerk bekannt, das nur konzentrisch, und keins, das nur linear progrediert. Die Lehrwerke, die ich kenne, zeigen ein jeweils unterschiedliches Mischungsverhältnis von konzentrischer und linearer Progression“ (Latour 1982: 96).

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der grammatischen Progression ist die Orientierung der Lehrbuchautoren bei der Materialsequenzierung nach systemlinguistischen Kategorien. So basierte die Grammatik-Übersetzungsmethode auf der am Lateinischen orientierten Wortartengrammatik, während in der Audiolingualen Methode anhand von strukturalistischer Sprachbeschreibung die unendliche Zahl der Sätze einer Sprache auf eine überschaubare Zahl von Satzbaumustern (*patterns*) reduziert werden konnte.

Ein wichtiges Anliegen bei der Festlegung einer Lehrstoffprogression ist die Bestimmung von Kriterien, die der Stufung des Materials zugrunde liegen sollten. Im Konzept der grammatischen Progression gilt das Kriterium der Lernzugänglichkeit bzw. der zunehmenden Lernschwierigkeit als wichtigstes Gradationsprinzip. Zwar hat jeder erfahrene Lehrbuch- bzw. Lehrplanautor eine mehr oder weniger ausgeprägte Vorstellung, was für bestimmte Lerner schwierig ist, doch ist die explizite Spezifizierung der Kategorie „Lernschwierigkeit“ ziemlich problematisch (Higa 1965; Nickel 1971; Tran-Thi-Chau 1975; Kellerman 1979; Ehrmann 1996). Da es eine natürlich gegebene, allgemeingültige Skala von Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache nicht gibt, ist das zwar intuitiv einleuchtende Kriterium „Schwierigkeitsstufung“ als richtungsweisendes Prinzip durchaus legitim, aber zu unbestimmt, um daraufhin konkrete Sprachstoffsequenzen festlegen zu können.

Auf der Suche nach dem Verfahren einer objektiveren Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von sprachlichen Einheiten schienen den Fachspezialisten der Bezug auf sprachsystematisch ausgerichtete Kriterien – Komplexität und Kontrastivität – aussichtsreich zu sein. Als „komplex“ gelten im Fremdsprachenunterricht phonologische, semantische oder strukturelle Besonderheiten der Zielsprache, die z.B. lang, unregelmäßig, schwer zu behalten bzw. schwer zu artikulieren sind. Die Anordnung der Sprachphänomene nach steigender Komplexität im System der Zielsprache bedeutet, dass man zunächst überprüft, welche

Sprachmittel weniger komplex als andere sind, weil sie weniger Voraussetzungen verlangen und/oder Bestandteile von komplexeren Strukturen sind (Brown 1973; Wienold 1973). Bei der Progressionsbestimmung sollte jede zu erlernende Eigenschaft aus der zuvor präsentierten abgeleitet werden. Für die Entwicklung von Lehrwerken gilt demnach, dass z.B. einfache Sätze vor zusammengesetzten syntaktischen Konstruktionen zu vermitteln sind oder der Passiveinführung die Behandlung von Hilfsverben vorausgehen muss.

So einleuchtend das Kriterium „Komplexität“ zu sein scheint, werden bei konkreter Anwendung Probleme sichtbar, die hauptsächlich mit der Wahl eines linguistischen Beschreibungsmodells zusammenhängen. In der Grammatik-Übersetzungsmethode dient als Grundlage der Sprachbeschreibung die geschriebene Sprache, die mithilfe von formalen Kategorien der lateinischen Grammatik dargestellt und in Regeln samt Ausnahmen gefasst ist. Im Konzept dieser Methode sollte der gesamte nach Wortarten geordnete Grammatiklehstoff auf der Grundstufe des Lehrganges eingeführt werden. Eine Steigerung des sprachlichen Schwierigkeitsgrades findet erst in der anschließenden Anwendungsphase statt, in der Texte so verfasst bzw. ausgewählt werden, dass eine Stufung der lexikalischen sowie grammatischen Komplexität erfolgt. In der Audiolingualen Methode dagegen wurde die traditionelle Wortartengrammatik durch die strukturalistische Sprachbeschreibung ersetzt, in der jede Sprache nach den ihr spezifischen strukturellen Begebenheiten, ohne das Regelsystem einer zugrunde liegenden Bezugssprache (z.B. des Lateinischen) zu gebrauchen, untersucht wird. Eine solche Analyse der sprachlichen Strukturen ist die Grundlage der für ALM charakteristischen Anordnung des Stoffes nach steigender Komplexität im System der Zielsprache. Der Grammatik kommt in diesem Progressionskonzept die tragende Rolle zu. Texte, Themen und Situationen sollten so konstruiert werden, dass das jeweilige Grammatikpensum einer Lektion dargeboten und geübt werden kann (Stern 1983; Neuner/Hunfeld 1992).

Gegen die Anwendung strukturalistischer Sprachanalyse in der Fremdsprachendidaktik wurden bald Einwände linguistischer und psycholinguistischer Art erhoben. Den Ausgangspunkt bildete Noam Chomskys Kritik an der Skinner'schen Konzeption der Sprache als System von Gewohnheiten (Chomsky 1959). Nach Chomsky ist die angeborene Fähigkeit eines Sprechers/Hörers Sätze zu bilden und zu verstehen, die er vorher nie gehört hat, der entscheidende Faktor für den Erwerb des sprachlichen Regelsystems, das die Relationen zwischen abstrakten Tiefenstrukturen und konkreten Sätzen bestimmt (Chomsky 1965: 47ff.). Generativ-transformationelle Grammatikmodelle schienen zunächst für die Überlegungen zur Lehrstoffanordnung brauchbar zu sein, weil man sich erhoffte, die Sprachkompetenz in Form von Regeln beschreiben zu können. Die interne strukturelle Komplexität eines Satzes hängt von der Art und Zahl der an der Bildung dieser Struktur beteiligten Transformationsregeln ab: Je mehr Regeln desto schwieriger, weil komplexer. Um diese Annahmen empirisch zu überprü-

fen, wurden Experimente durchgeführt, in denen getestet wurde, welche Sätze komplexer, weil schwieriger zu behalten waren (Fodor/Garrett 1966). Da in diesen Versuchen nur ein sehr begrenzter Ausschnitt der Sprache erfasst wurde und die Ergebnisse dieser Experimente unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich waren, konnte die generativ-transformationelle Grammatik als Grundlage für die Explizierung von Komplexität sowie Konstruktion von Sprachlehrprogrammen nicht verwertet werden.

Wegen der Probleme mit der Bestimmung der Komplexität auf innersprachlicher Ebene sowie der Einsicht, dass es nicht ausreicht, Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen lediglich als Folge von Komplexität sprachlicher Äußerungen zu betrachten, weil dabei Systeme einer gegebenen Ausgangssprache und der zu erwerbenden Zielsprache beteiligt sind, werden bei der Gewichtung der Lernschwierigkeit auch intersprachliche Gesichtspunkte – als Kontrastivität bezeichnet – in Betracht gezogen. Ausgangspunkt dieser Entwicklungen war die Annahme, dass man durch den systematischen, linguistisch basierten Vergleich der am Erwerbsprozess involvierten Sprachen Lernschwierigkeiten und Fehlerquellen prognostizieren und auf dieser Grundlage eine für den Lernerfolg positive Gradation sprachlicher Eigenschaften in Lehrprogrammen und -materialien erreichen könne (Wagner 1969; Nickel 1973). Diese Auffassung resultiert aus der beim Fremdsprachenlernprozess beobachtbaren Tatsache, dass Lernende eine Fremdsprache konsekutiv auf dem Hintergrund einer Fremdsprache erwerben. Bei der Strukturidentität zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache kommt es zum positiven Transfer, d.h. zu lernfördernder Übertragung von Regularitäten – meist aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit – aus der Ausgangssprache (vorrangig der Muttersprache) in die zu erlernende Fremdsprache. Bei Strukturunterschieden kann dagegen ein negativer Transfer (Interferenz) vorkommen, worunter die Übertragung von Gegebenheiten aus der Muttersprache in die anzueignende Fremdsprache Fehlleistungen verursacht (vgl. dazu z.B. Lado 1964; Rattunde 1977; Odlin 1993). Um die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zu rationalisieren, wurden zahlreiche kontrastive Untersuchungen von Charles Fries angeregt, der behauptete: „The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.“ (Fries 1945: 9). Robert Lado zeigte anhand des empirischen Materials, dass phonetische Fehler beim Erwerb einer Fremdsprache weitgehend auf den Einfluss der Muttersprache des Lerners zurückzuführen sind, was gewöhnlich als fremder Akzent bezeichnet wird (Lado 1948). Ausgehend von diesen Befunden wurden Strukturübereinstimmungen und -unterschiede auch im Bereich der Syntax und Lexik untersucht und im ersten bedeutenden Werk der kontrastiven Linguistik – Lados „Linguistic Across Cultures“ (1957) – präsentiert. Anhand eines systematischen Sprachvergleichs ist es nach Lado möglich, nicht nur kontrastiv bedingte Fehler zu erfassen, sondern auch potentielle Lernprobleme zu

erschließen: „[...] in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning [...]“ (Lado 1957).

Der Prognostizierung und folglich der Hierarchisierung von Lernschwierigkeiten waren die Sprachuntersuchungen in der frühen Phase der kontrastiven Linguistik (mindestens bis Ende der 50er Jahre) hauptsächlich gewidmet, die als linguistische Vorarbeit bei der Auswahl und Anordnung von Lehrstoff vorgesehen waren. Bald folgten jedoch Vorbehalte bezüglich der praktischen Verwertbarkeit der Ergebnisse kontrastiver Analysen für die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts. So hat z.B. Juhász (1970) anhand empirischer Untersuchungen festgestellt, dass ein hoher Ähnlichkeitsgrad von Sprachphänomenen nicht nur zu positivem sondern auch zu negativem Transfer führen kann, was sich beim Erlernen von verwandten Sprachen manifestiert.¹ Andererseits stellte sich heraus, dass Fehler nicht nur auf zwischensprachliche Unterschiede zurückzuführen sind, sondern auch auf Prozesse innerhalb bereits gelernter grammatischer Strukturen der Zielsprache, wie z.B. Vereinfachungen oder Übergeneralisierungen. Kritische Anmerkungen richteten sich auch auf die linguistischen Grundlagen des kontrastiven Ansatzes, und zwar auf die Tatsache, dass die allgemeingültige Bestimmung der Art und Menge von interlingualen Kontrasten unmöglich ist, weil sich Sprachbeschreibungen – insbesondere im Bereich der Syntax und Morphologie – je nach dem gewählten Grammatikmodell unterscheiden. Auf die Ursachen dieser Inkonsequenzen bei der Bestimmung linguistischer Grundlagen des Kontrastierens geht Franciszek Grucza ein, indem er feststellt:

„Daß es sich bei der Wahl sowohl des linguistischen Modells, als auch der Vergleichsmethode meist nur um reine Glaubens- bzw. intuitive Entscheidungen handelte, braucht aber zumindest insofern nicht für verwunderlich gehalten werden, als die Linguistik noch überhaupt einen derartigen Entwicklungsstand nicht erreicht hat, auf dem sie ihren Theoriepluralismus zufriedenstellend überwinden könnte. Es ist dies sicherlich eine zu bedauernde, aber zugleich eine in absehbarer Zeit nicht zu ändernde Situation.“ (Grucza F. 1986a: 265f.)

Das Kontrastieren von Sprachen für sprachdidaktische Zwecke hält F. Grucza übrigens für ein Missverständnis, weil es Ziel einer jeden autonomen wissenschaftlichen Disziplin ist, die sich auf den eigenen Forschungsgegenstand beziehenden Erkenntnisse zu gewinnen. Für die kontrastive Linguistik bedeutet dies, Sprachen zu vergleichen, ohne glottodidaktische Motivierung zu reflektieren (Grucza F. 1986a, 1986b). Zur weiteren Schwächung der Relevanz von kontrastiven Untersuchungen trugen fehleranalytische Forschungsergebnisse

¹ In diesem Sinne hat auch Ludwik Zabrocki auf die Bedeutung der strukturellen Verwandtschaft von Sprachen hingewiesen, indem er für den Russischunterricht polnischer Lerner postulierte, mit Strukturen anzufangen, die im Verhältnis zum Polnischen verschieden sind. Beim Unterricht dieser typologisch verwandten Sprachen könne die Aufmerksamkeit der Lernenden auf deren Andersartigkeit gelenkt und somit der negative Transfer vermieden werden (Zabrocki 1970).

bei, aus denen sich ein eher verwirrendes Bild ergab², sowie die Tatsache, dass die größten Lernschwierigkeiten von erfahrenen Lehrern bzw. Lehrbuchautoren bereits vor dem Aufkommen der kontrastiven Linguistik generell erfasst wurden (Twadell 1968).

Den entscheidenden Ausgangspunkt für die weitreichenden Neuerungen im Bereich der Progressionsvorstellungen bildet erst eine generelle Debatte in den 70er Jahren über die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, was unter dem Einfluss von pragmlinguistischen Theorien zur so genannten kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik und folglich zur verstärkten Forderung nach intentionaler und funktionaler Verwendung der Sprache in konkreten Kommunikationssituationen führte.

Der alleinige Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung sollten nach Hans Eberhart Piepho – einem der Haupttheoretiker der kommunikativen Didaktik – die kommunikativen Funktionen sein; die Zuordnung der jeweiligen linguistischen Ausdrucksmittel zu den Sprechakten sollte erst im zweiten Schritt erfolgen:

„Moderne Richtlinien können nicht mehr mit der Auflistung einer syntaktischen, grammatischen und lexikalischen Progression beginnen. Vielmehr muß zunächst präzisiert werden, was die Schüler ausdrücken können sollen, damit sie aktiv am Unterricht teilnehmen [...]. Erst in *zweiter Linie* stellt sich die Frage nach der jeweils lernbaren und angemessenen linguistischen Realisierung.“ (Piepho 1974: 78)

Diese Postulate versuchte Piepho in seinem mit Lothar Bredella entwickelten Lehrwerk CONTACTS methodisch umzusetzen, dessen Titel die allgemeine Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts – Kontaktknüpfungen in der fremden Sprache – zum Ausdruck bringen sollte (Piepho/Bredella 1976). Das Lehrwerk ist themenorientiert und enthält kommunikativ anspruchsvolle Texte, was zur Folge hat, dass gegen die Prinzipien der Stoffbeschränkung, systematischer Grammatikeinführung sowie Schwierigkeitsgraduierung verstoßen wurde.

Um den Lehrbuchautoren die Nutzbarmachung pragmlinguistischer Erkenntnisse zu erleichtern, wurde von einer Expertengruppe des Europarats ein umfassendes Inventar von Sprechakten – bekannt als KONTAKTSCHWELLE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (Baldegger/Müller/Schneider 1980) erstellt. In Form von Listen wurden mögliche Situationen, Redeintentionen und Themen sowie sprachliche Redemittel angeführt, die als Orientierungshilfe bei Lehrmaterialerstellung dienen sollten. Die Metapher „Schwelle“ bezeichnet ein unterstes Sprachkompetenzniveau, dessen Erreichung es den Lernenden ermöglichen sollte, sich sprachlich in authentischen Kommunikationssituationen behaupten zu können.

² So sollten z.B. nach Bernstein (1975) etwa 86% und nach Tran-Thi-Chau (1975) 57% der vorkommenden Fehler auf den Einfluss der Ausgangssprache zurückgeführt werden, während Burt und Dulay (1974a) in ihrer Untersuchung zum Erwerb der grammatischen Morpheme des Englischen durch Kinder mit Spanisch als Muttersprache feststellten, dass nur 4,7% der gefundenen Fehler sich eindeutig auf den Einfluss der Ausgangssprache zurückführen ließen.

Bedeutender für die Implementierung der kommunikativen Orientierung im Fremdsprachenunterricht war die Entwicklung von zwei weltweit in vielen Bildungseinrichtungen eingesetzten Lehrprogrammen – DEUTSCH AKTIV (Bd. 1: 1979; Bd. 2: 1980; Bd. 3: 1984) und THEMEN (Bd. 1: 1983; Bd. 2: 1984). Ausschlaggebend für Progressionsfestlegungen in DEUTSCH AKTIV (Neuner et al.: 1979) sind nicht mehr systemlinguistische Kriterien sondern anwendungsbezogene, d.h. sprachhandlungsorientierte Gesichtspunkte:

„Die **Grammatikprogression** [Hervorhebung im Original], an der wir festhalten, ergibt sich in unserem Lehrwerk aus dem Verwendungszusammenhang. Wir haben Gesprächssituationen nicht um das Grammatikpensum herum konstruiert, sondern Grammatikstrukturen ergeben sich aus den Gesprächsabsichten der Personen in den Situationen [...]“ (Neuner et al. 1979: 5)

Weiter fügen die Autoren in diesem Zusammenhang hinzu:

„Im zweiten Band von *Deutsch aktiv* wird eine Progression nach kommunikativen Fertigkeiten/Situationen/Themen versucht, da man nun die Beherrschung der elementaren Sprechabsichten voraussetzen kann, was die Schwierigkeit der kommunikativen Fertigkeiten erheblich mindert.“ (ebenda: 124)

Im Mittelpunkt einer Lehrbuchlektion sollten demnach Sprechakte/Intentionen, wie z.B. „sich vorstellen“, „jemanden einladen“ oder „Missverständnisse aufklären“ stehen; der grammatische Lehrstoff wird nur in dem Umfang eingeführt, der zur Verbalisierung von Redeabsichten notwendig ist. In diesem Konzept hängt die Auswahl und Anordnung der Grammatik von der Progression der Sprechintentionen ab, die aus dem alltäglichen Sprachgebrauch abgeleitet werden sollten. Dabei geht es nicht mehr um die Darbietung von grammatischen Formen in bestimmten – mehr oder weniger adäquaten – Situationen, sondern um die sprachliche Bewältigung von Kommunikationssituationen mit grammatischen Mitteln, die dazu unumgänglich sind. Deshalb wird z.B. der Zeitpunkt der Einführung des Perfekts nicht nach dem Kriterium struktureller Komplexität entschieden, sondern die kommunikative Relevanz dieser Tempusform ist für die möglichst frühe Vermittlung von Perfekt ausschlaggebend. Die kommunikative Progression sollte dadurch erreicht werden, dass im Anfangsstadium die Bedürfnisse der realen Kommunikationssituationen mit einfachen Ausdrucksmitteln abgedeckt werden; in weiteren Stadien des Lernprozesses dagegen werden die sprachlichen Realisierungen in verteilten Abständen wiederholt und sukzessiv erweitert.

Die Unterrichtserfahrungen mit dieser Lehrwerkkonzeption in der ersten Hälfte der 80er Jahre zeigten, dass eine Anordnung des Lehrstoffes nach Themen bzw. Situationen aufgrund deren nicht feststellbarer Anzahl und begründbarer Abfolge kaum möglich ist. Deshalb wird auf Konzepte zurückgegriffen, die Wilkins (1976) als Notionen bezeichnet und die in der KONTAKTSCHWELLE als ‚allgemeine Begriffe‘ aufgefasst werden, wie z.B. „Zeit“, „Bewegung“ oder „Qualität“. Aus den notionalen Grundkategorien – in Anlehnung an H. Bar-

kowskis „Mitteilungsbereiche“ (Barkowski 1982) – werden zunächst „Verständigungsbereiche“ – wie z.B. „Raum und räumliche Relationen“ oder „Identität von Personen/Sachen“ (DEUTSCH AKTIV NEU, Lehrbuch 1A: 3ff.) abgeleitet und im zweiten Schritt Sprechakte/Sprechintentionen realisiert (Wilms 1988). Sprechintentionen werden auch im Lehrwerk THEMEN (Aufderstrasse et al.: 1983) als das progressionsbestimmende Prinzip für problematisch gehalten, weil aus denen – so die Autoren – keine geordnete und aufeinander bezogene Menge grammatischer, pragmatischer und lexikalischer Lernziele, d.h. eine „linguistische Progression“ resultieren kann (THEMEN 1, Lehrerhandbuch: 8f.). Aus diesem Grunde gehen sie bei der Auswahl und Anordnung des Lehrmaterials von „elementaren Lebensfunktionen“ aus, wie z.B. „Erste Kontakte“, „Wohnen“ oder „Essen und Trinken“, denen Sprechintentionen („sich begrüßen“, „nach dem Befinden fragen“) als „mittleres didaktisches Planungskriterium“ untergeordnet sind (ebenda: 10). Aus letzteren sollte zunächst eine „ungeordnete Menge von linguistischen Lernzielen“ (ebenda) abgeleitet werden, die dann in eine geordnete grammatische Progression überführt werden soll.

Die Anwendung der kommunikativ orientierten Anordnungslogik zeigte bald ihre Grenzen, die in der Fachliteratur umfassend diskutiert wurden. Entgegen den Erwartungen ist es nämlich nicht gelungen, eine definite Liste von Sprechakten zu bestimmen, zumal deren klare Abgrenzung aufgrund der kontextuellen Einbettung problematisch ist (Hüllen 1987; Wilms 1988). Auch die Stufung von Lernschwierigkeiten nach pädagogischen Grundprinzipien „vom Einfachen zum Komplexen“, „vom Grundsätzlichen zum darauf Aufbauenden“ ist auf der Grundlage der pragmlinguistisch orientierten Progression schwer vorstellbar, weil „derzeit keine Angaben darüber [sic] vorliegen, ob z.B. der Sprechakt der ‚Feststellung‘ weniger Lernschwierigkeiten erzeugt als etwa der des ‚Hinterfragens‘ [...]“ (Jung 1979: 92). Deshalb wird die Anordnung von Sprechintentionen in kommunikativ angelegten Lehrwerken als „relativ willkürlich“ (Neuner/Hunfeld 1992) bzw. „nicht gelungen“ (Latour 1982: 98) konstatiert. Problematisch ist auch die Zuordnung von Sprachphänomenen zu Redeabsichten, weil eine bestimmte Redeabsicht mit unterschiedlichen Sprachmitteln ausgedrückt werden kann. Manche Sprechabsichten lassen sich mithilfe von wenigen feststehenden Formulierungen realisieren, während sich andere durch eine hohe grammatische Komplexität und Regelmäßigkeit kennzeichnen (Hüllen 1987). Darüber hinaus müssen bei einer kommunikativen Handlung in der Regel mehrere notionale Kategorien gleichzeitig in der Fremdsprache aktualisiert werden, was eine Gradation fremdsprachlicher Ausdrucksmittel nach ihrer grammatischen Komplexität erheblich erschwert, weil dies nur notionenintern und in Bezug auf die Versprachlichungsmuster als Ganzes, nicht aber nach ihren systemlinguistischen Komponenten vorgenommen werden kann (Jäger 1984).

Die Linearisierung des Lehrstoffes nach Prinzipien der kommunikativen Progression in den nach pragmatisch-funktionalen Gesichtspunkten entwickelten

Lehrwerken führte oft dazu, dass das grammatische System fragmentarisch und unsystematisch dargestellt wurde, weil es kaum möglich ist, für alle Sprechintentionen adäquate Grammatikmittel zu finden, zumal in einem pragmatisch orientierten Unterricht die sprachliche Authentizität im Vordergrund steht. Da in jeder Lehrbuchsituation so gesprochen werden sollte, wie es in realen Sprachverwendungssituationen möglich wäre, werden die bei der grammatischen Progression absichtlich vorgenommenen Sprachreduzierungen gemieden, was zur Folge hat, dass in Anfangslektionen viele grammatische Formen eingeführt und behandelt werden müssen, die aufeinander nicht abgestimmt sind (Neuner/Hunfeld 1992). Es wurde immer deutlicher, dass Lernende ein Regelsystem der fremden Sprache brauchen, um eigene Äußerungsabsichten situationsangemessen verbalisieren zu können, ohne dabei nur auf eine begrenzte Anzahl der für exemplarische Sprechhandlungssituationen typischen Ausdrucksmittel angewiesen zu sein. Für die Praxis der Lehrwerkentwicklung bedeutet dies nach Werner Hüllen,

„[...] daß das morphologisch-syntaktische System einer Sprache primäres Prinzip des Fremdsprachenunterrichts und damit der Lehrbuch-Progression sein (und bleiben) muß, solange es um Spracherwerb im engeren Sinne – nicht um Einübung, Wiederholung etc. – geht. Es kann nicht durch ein situatives oder notionales System ersetzt werden. Adäquates Sprachverhalten setzt allemal Verfügung über die abstrakten geordneten Mittel des Sprachsystems voraus.“ (Hüllen 1987: 110)

Man hat somit eingesehen, dass es sich bei der Lehrstoffanordnung grundsätzlich empfiehlt von Strukturen zu Funktionen vorzugehen (und nicht umgekehrt), weil Lernprobleme weitgehend nicht pragmalinguistisch motiviert sondern durch fehlende Sprachmittel bedingt sind. Morphosyntaktische Eigenschaften der Zielsprache sollen bei der Anlage der Lehrbuchprogression sogar Vorrang vor situativen oder notionalen Aspekten haben, da die Kenntnis von Sprachkonstruktionsregeln eine wichtige Voraussetzung für kreative Bewältigung von Kommunikationsbedürfnissen ist. Ein solches Verfahren konnten in der Tat selbst die überzeugendsten Anhänger der kommunikativ ausgerichteten Lehrstoffanlage nicht vermeiden, worauf B. Latour eindeutig hinweist: „Das progressionssteuernde Prinzip ist jedenfalls bislang die Grammatik, die Sprechintentionen scheinen in Abhängigkeit von ihr ausgewählt, es sind nämlich genau die Sprechintentionen, die sich mit den vermittelten Strukturen realisieren lassen.“ (Latour 1982: 99).

In der Fachdiskussion der 80er Jahre überwiegen Stimmen, dass eine sprachsystemorientierte und eine sprachverwendungsorientierte Progression nicht als unvereinbare Alternativen betrachtet werden sollen, sondern nach integrativen Vorgehensweisen streben soll (vgl. z.B. Littlewood 1981; Vorderwülbecke 1982; Stang 1990). Einen umfassenden Versuch, kommunikative und sprachsystemorientierte Positionen in der Fremdsprachendidaktik zu verbinden, unternimmt Christine Jäger (1984), indem sie auf theoretischer Ebene Schwachstellen pragmadidaktisch fundierter Begründungen im Hinblick auf die Reduzierung der

Rolle von sprachsystematischen Gesichtspunkten im Fremdsprachenunterricht aufdeckt und die gewonnenen Erkenntnisse in den selbst erarbeiteten Lerneinheiten praktisch umsetzt, womit sie die Möglichkeiten einer integrierenden kommunikativ-grammatischen Fremdsprachenvermittlung präsentiert.

Die konsequente Beachtung sowohl systemlinguistischer als auch kommunikativer und kontrastiver Aspekte bei der Progressionsfestlegung liegt einem Lehrwerkprojekt für polnische Deutsch Lernende – DEIN DEUTSCH – zugrunde, das von namhaften Spezialisten auf dem Gebiet der Linguistik und Glottodidaktik (u.a. Karl-Dieter Bünting; Barbara Grucza) unter der Leitung von Franciszek Grucza (1994) entwickelt wurde. Bei der Linearisierung des Lehrstoffes in DEIN DEUTSCH werden kommunikative Aspekte zwar beachtet, doch das leitende Gradationsprinzip bleiben die systemlinguistischen Gesichtspunkte (innere Struktur des Deutschen), die durch kontrastive Überlegungen ergänzt werden. Die Autoren nehmen bei der Lehrstoffanlage Rücksicht auf potentielle grammatische, lexikalische sowie phonetische Lernprobleme, die sich für polnische Schüler beim Deutschlernen ergeben können. Dieses Vorgehen war möglich, weil die Adressatengruppe dieses Lehrwerks klar definiert werden konnte, wodurch es den Postulaten der „Lernerzentriertheit“ in weitaus größerem Ausmaß entspricht als die weltweit eingesetzte Lehrwerkprogramme.

Neben den bereits geschilderten Konzeptionen der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, d.h. der grammatischen und kommunikativen Progression, die in den entsprechenden Lehrwerkgenerationen ihre Konkretisierung fanden, soll an dieser Stelle auf Stellungnahmen zum Thema Progression eingegangen werden, die durch Befunde der Zweitspracherwerbsforschung (ZSEF) inspiriert sind. Da in dieser Forschungsrichtung sequenzielle Aspekte des ungesteuerten Spracherwerbs der prominente Untersuchungsgegenstand sind (vgl. dazu z.B. Dulay/Burt 1974b; Pienemann 1985), erhoffte man sich Grundlagenwissen, das ermöglichen könnte, den Aufbau eines Lehrprogramms an Erwerbsreihenfolgen zu orientieren, die in den Äußerungen von Sprachlernern unter Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs feststellbar sind. Für ein solches Vorgehen setzt sich Bernd Ahrenholz ausdrücklich ein:

„Wenn man den Fremdsprachenunterricht (FU) und die Zweitspracherwerbsforschung (ZSEF) zusammen diskutieren will, dann gibt es u.a. einen Aspekt, der beiden Bereichen gemeinsam ist: die Progression. Für den FU müssen begründete Entscheidungen hinsichtlich der Reihenfolge der Vermittlung bestimmter sprachlicher Elemente für den Unterricht getroffen werden [...]“ (Ahrenholz 1995: 165)

Zu den bekanntesten Untersuchungen des Erwerbsverlaufs gehören die Arbeiten von Heidi Dulay und Marina K. Burt (1973, 1974a, 1974b), die empirisch nachgewiesen haben, dass die Englisch als Zweitsprache Lernenden die Morpheme dieser Sprache in derselben Reihenfolge erwerben, wie sie sich beim Erwerb des Englischen als Muttersprache beobachten lassen. Trotz der Kritik am methodischen Vorgehen wurden diese Befunde als Beweis dafür interpretiert,

dass es beim Zweitspracherwerb eine universale Reihenfolge als Konsequenz eines diesem Erwerb zugrunde liegenden Prozesses gibt. Bald folgten umfangreiche – longitudinal angelegte – Studien mit dem Ziel, die Lernwege von meistens Englischlernenden verschiedener Muttersprachen in bestimmten Bereichen der Syntax (hauptsächlich der Negation) und der Phonologie zu untersuchen. Es wurden auch Versuche unternommen, zu erforschen, ob die in zielsprachlicher Umgebung beobachtbaren Erwerbssequenzen auch in institutionalisierten Lernkontexten nachweisbar sind. Als Beispiel derartiger Forschungsaktivitäten möge die Arbeit von Barbara Sadownik (1997) dienen, in der unterrichtliche Erwerbsverlauf ausgewählter morphosyntaktischer Eigenschaften des Deutschen bei polnischen Schülern untersucht wird. Die Forschungsergebnisse sollen die Entwicklungssequenzhypothese untermauern:

„Die durchgeführte Analyse zeigte in erster Linie, daß sich beim Syntaxerwerb des Deutschen, der durch die Lehrer-, Lehrstoff- und Übungsprogression gesteuert wird, eine weitgehend invariante Sequenz ausmachen läßt. Dies bestätigt die von uns vertretene Hypothese, daß die Entfaltungsprozesse der reinen Sprachkompetenz (hier: ihrer morphosyntaktischen Eigenschaften) ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien folgen, die nur bedingt vom Sprachlehrer beeinflusst werden können.“ (Sadownik 1997: 238)

Trotz dieser Bemühungen ist die Zurückhaltung der Fachdidaktiker und insbesondere der Lehrbuchautoren hinsichtlich der Verwertbarkeit dieser Untersuchungsergebnisse sichtbar. Problematisch an der Spracherwerbsforschung ist der geringe Umfang der analysierten Sprachphänomene, die hauptsächlich nur im Anfangsstadium des Erwerbsprozesses analysiert wurden. Selbst wenn invariante Sequenzen in größerem Ausmaß nachgewiesen würden, wäre die Ausrichtung der Progression an ihnen kaum vorstellbar. Als Illustration der Probleme, die sich ergeben, wenn man den Lehrstoff nach erwerbslinguistischen Prinzipien sequenzieren möchte, kann das Konzept der Lehrstoffanlage, das unter dem Namen „Natural Approach“ von Krashen und Terrell (1983) vorgeschlagen wird, dienen. Die Autoren postulieren den Verzicht auf eine planmäßige Stufung des zweitsprachlichen Materials mit der Begründung, dass sich der Spracherwerb am besten dann vollziehe, wenn Lernende dem zweitsprachlichen Input ausgesetzt sind und im Unterricht die Möglichkeit bekommen, mit anderen sprachlich zu handeln. Eine grammatische Progression würde – so die Autoren – zu unnötiger Konzentration auf sprachliche Formen verleiten und durch ein stures Festhalten an der im voraus bestimmten Abfolge von grammatischen Lerneinheiten diejenigen Lerner, die zweitsprachliche Defizite im Vergleich zu anderen Lernern in einer Gruppe aufweisen, unnötig benachteiligen (Krashen/Terrell 1983). Trotz dieser Annahmen, die auf den ersten Blick plausibel erscheinen mögen, ist die didaktische Umsetzung dieser Konzeption schwer vorstellbar. Dieser Tatsache scheinen sich die Autoren bewusst zu sein, wenn sie fordern, dass der fremdsprachliche Input, der im Unterricht dargeboten wird, verständlich sein sollte, womit sie indirekt für eine Selektion der zielsprachlichen Lehrinhalte plädieren.

ren. Die Auswahl des Sprachstoffes sollte sogar sehr präzise vorgenommen werden, weil man – Krashens Inputhypothese zufolge – nur dann eine Fremdsprache erwirbt, wenn man dem Input ausgesetzt ist, der ein wenig über dem Stand der jeweiligen Sprachkompetenz des Lerners liegt. Vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Inkonsequenzen ist es nachvollziehbar, dass „Natural Approach“ im schulischen Fremdsprachenunterricht nie verwirklicht wurde (Knapp 1989).

Die neueren Tendenzen in der Progressionsgestaltung resultieren aus den gegenwärtigen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik, die als Handlungs- und Aufgabenorientierung bezeichnet werden. Die Befähigung der Lernenden zum adäquaten fremdsprachlichen Handeln in realen Lebenssituationen durch Interaktion im Klassenzimmer gilt als unumstrittenes Richtziel im Fremdsprachenunterricht bereits seit den Anfängen der kommunikativen Didaktik. Die Vermittlung fremdsprachlicher Handlungskompetenzen sollte auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden ausgerichtet sein. Betont wird die Bedeutung des Verwertungszusammenhangs von schulisch vermitteltem Wissen für die fremdsprachliche Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers. Aus diesen Leitvorstellungen werden Charakteristika der Handlungsorientierung abgeleitet, zu denen u.a. Ganzheitlichkeit, Interaktivität, Inhaltsorientierung, Authentizität, Lernerautonomie oder Prozessorientierung gehören (Barkowski/Krumm 2010: 112; Krumm/Fandrych/Hufeisen 2010: 942ff.).

Als ein Novum gilt die methodische Konkretisierung des übergreifenden didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung in Form von so genannter Aufgabenorientierung (engl. *Task-Based Learning* – kurz TBL), die sich heutzutage als dominierendes Unterrichtsprinzip etabliert. Die bildungspolitische Konjunktur in der europäischen Fremdsprachendidaktik verdankt der aufgabenorientierte Ansatz der Verfassung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001), der inzwischen europaweit in Lehrplänen und Lehrmaterialien berücksichtigt wird. In diesem Dokument wurden international äquivalente Sprachniveaus definiert, die durch Beherrschung beschriebener Kompetenzen erreicht werden sollten. Dadurch hat sich ein Paradigmenwechsel von den inhaltlich orientierten Vorgaben zur Outputorientierung bei der Planung und Gestaltung von Fremdsprachenunterricht vollzogen. Zur Erreichung der in Lehrplänen formulierten Kompetenzerwartungen sollten kommunikative Aufgaben dienen, die folgendermaßen aufgefasst werden:

„Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikative Absichten realisieren.“ (Europarat 2001: 153f.)

Diesem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass die Bearbeitung von Aufgaben im Klassenzimmer Voraussetzungen schafft, dank denen die Lernenden in realen Kommunikationssituationen sprachlich autonom und kreativ agieren können. Trotz bestehender begrifflicher Unschärfe werden in diesem Ansatz Aufgaben (*tasks*) von den Übungen (*exercises*) abgegrenzt. Erstere definiert Michael Legutke im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ als „komplexe Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu reagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt“, während Übungen „der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten im Bereich der Grammatik, Phonologie, der Lexik und der Syntax“ dienen (Barkowski/Krumm 2010: 17). Eine inhaltsorientierte Aufgabenstellung sollte also in erster Linie nicht auf das Einüben von Sprachmitteln ausgerichtet sein, sondern auf die Herstellung bedeutsamer Mitteilungsbedürfnisse, welche im Alltag vorkommen könnten, z.B. eine telefonische Verabredung zum Kinobesuch oder Aufklärung eines Missverständnisses. Wichtig dabei ist das Resultat der Aufgabenausführung, d.h. eine gelungene zielsprachliche Kommunikation, die der realen Sprachverwendung entsprechen sollte.

Der aufgabenorientierte Ansatz ist – hauptsächlich in der englischsprachigen Literatur – bereits seit Ende der 80er Jahre ein intensiv diskutiertes Thema, dessen ausführliche Darstellung wegen der Vielfalt der Einflüsse und Erscheinungsformen im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist.³ Im Folgenden soll daher nur auf diejenigen Aspekte des TBL eingegangen werden, die sich auf die Auswahl und Anordnung von Lehrinhalten auswirken.

Unter prominenten Fachvertretern herrscht generell Konsens darüber, dass nicht linguistische Einheiten sondern kommunikationsrelevante und zugleich sprachlernfördernde Aufgaben als zentrale Planungsgrößen im Sprachlehrprogramm fungieren sollten. Didaktische Aufgaben sollten in der Weise gestaltet und sequenziert werden, dass Lernende schrittweise auf die Ausführung zunehmend komplexer Aufgaben in realen Kommunikationssituationen vorbereitet werden könnten. (vgl. z.B. Nunan 1991; Long/Crookes 1992; Skehan 1996; Ellis 2000, 2003b; Robinson 2001a, 2011). Dabei wird auf die Tatsache hingewiesen, dass Aufgabenorientierung als übergreifendes methodisches Konzept zwangsläufig allgemein ist und nur als Rahmen für die Entwicklung von konkreten Aufgabenstellungen betrachtet werden kann. Diese sind als unterrichtliche Handlungsangebote zu verstehen, die zwar zu geplanten Ergebnissen führen, aber zugleich

³ Hierzu vgl. z.B. Nunan (1989, 2004); Willis (1996); Skehan (1996); Bygate/Skehan/Swain (2001); Ellis (2003a); Van den Branden (2006); Willis/ Willis (2007); Janowska (2011); Skehan et al. (2012); Sammelbände von Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth (2005), Bausch et al. (2006), Robinson (2011), Skehan (2011) sowie Beiträge im Themenheft „Aufgabenorientiertes Lernen“ (PRAXIS Fremdsprachenunterricht 4/2006).

individuelle Lösungswege im Sinne kognitivistischer und konstruktivistischer Lerntheorien zulassen sollten. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass eine präzise Erfassung der konstitutiven Merkmale von Aufgaben und folglich deren Klassifizierung als Orientierungshilfe für Entscheidungen bezüglich der Aufgabenauswahl und -anordnung im Kursprogramm problematisch ist.

In der fachdidaktischen Forschung zum Thema Lehrstoffsequenzierung im aufgabenorientierten Ansatz wird trotz der genannten Schwierigkeiten versucht, Klassifikationssysteme zur Analyse von didaktischen Aufgaben zu entwickeln. In diesem Zusammenhang kommt dem Kriterium der Aufgabenkomplexität besondere Bedeutung zu. So unterscheidet Skehan (1996: 52) zwischen formal-sprachlichen Aspekten der Aufgabe (*code complexity*), inhaltlichen Herausforderungen (*cognitive complexity*) und kommunikativem Druck (*communicative stress*), unter dem eine Aufgabe ausgeführt wird. Sprachliche Komplexität bedeutet seiner Auffassung nach die Zahl und Art der lexikalischen und morpho-syntaktischen Lerneinheiten, die zur Durchführung der Aufgabe notwendig sind. Kognitive Komplexität bezieht sich auf inhaltliche Gesichtspunkte und hängt nicht nur vom Thema der Aufgabe ab, sondern auch vom Sach- und Weltwissen der Lernenden. Die dritte Komponente im Ansatz von Skehan betrifft die Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit in Abhängigkeit von der Situation, in der Lernende sprachlich handeln. Dazu gehören z.B. Zeitdruck, anspruchsvolle Zielsetzung, Zahl der Teilnehmer bzw. störende Umgebungsfaktoren. Nach Skehan (1996) soll die Erstellung von Aufgabensequenzen auf der Folie seines Modells den Lehrern dazu verhelfen, die notwendige Balance zwischen Komplexität, Flüssigkeit und Korrektheit in der zielsprachlichen Performanz zu finden.

Fragen der Aufgabenkomplexität sind der Forschungsschwerpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit von Peter Robinson (1995, 2001a, 2001b, 2005, 2007, 2010, 2011). Seine Kognitionshypothese (The Cognition Hypothesis) postuliert, dass Aufgaben nicht nach systemlinguistischen Gesichtspunkten sondern nach dem Kriterium der steigenden kognitiven Komplexität angeordnet werden sollten. Als Referenzrahmen für Aufgabentaxonomien schlägt Robinson (2007) Triadic Componential Framework vor, in dem er drei Merkmalskategorien von Aufgaben – *task complexity*, *task conditions* und *task difficulty* – unterscheidet. In seinem Vorschlag weist er also sowohl auf diejenigen Dimensionen der Aufgabenkomplexität, die man manipulieren kann, um konzeptuelles und linguistisches Anforderungsprofil zum Zweck der zielsprachlichen Entwicklung zu steigern (z.B. Notwendigkeit des differenzierten Argumentierens), als auch auf Dimensionen, die man manipulieren kann, um Anforderungen an die Bedingungen des Zugriffs auf bestehende Sprachressourcen während der zielsprachlichen Performanz zu erhöhen (z.B. Verzicht auf Planungszeit). Als Instrument zur Operationalisierung der Aufgabenkomplexität hat Robinson (2010) das SSARC Modell entworfen, in dem drei Stadien unterschieden werden: *Simplify*, *Stabilize-Automatize-Restructure* und *Complexify*. In jedem Stadium sollte das

kognitive Anforderungsniveau einer Aufgabe wachsen, um den zunehmend anspruchsvolleren Gebrauch der Sprache zu unterstützen.

Resümierend sei festgehalten, dass die Etablierung unterschiedlicher Progressionsmodelle mit dem Wandel der Methoden des Fremdspracheunterrichts, d.h. mit übergreifenden bildungs- und sprachpolitischen, linguistischen sowie fachdidaktischen Entwicklungen verbunden ist. Wegen des komplexen Faktorengefüges, in dem sich das Lernen und Lehren fremder Sprachen vollzieht, sind die in der Geschichte des neusprachlichen Unterrichts erkennbaren Progressionskonzepte systematisch schwer zu fassen und manchmal auch zeitlich nicht präzise einzuordnen. Oft ist ein Nebeneinander unterschiedlicher Vorstellungen bezüglich der adäquaten Auswahl und Anordnung des Lernstoffes sowie deren vielfältige Vermischung in konkreten Curriculum-, Syllabus- oder Lehrwerkdesigns zu beobachten. In der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis gilt das Hauptaugenmerk geeigneten Kriterien, die der Stufung im Grammatikbereich zugrunde liegen sollte. Zu den wenigen Arbeiten, die andere Lernbereiche reflektieren, gehören z.B. die Untersuchungen zur Textprogression (Nebe 1991) und zur Wortschatzprogression (Sikorska 2003).

Die bedeutendste Diskussion um eine richtige Lehrstoffsequenzierung betrifft die grammatische bzw. sprachsystematische und kommunikative bzw. pragmatische Progression, die aus der generellen Debatte über die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts resultiert und die Positionen zum Verhältnis von Form und Funktion in der Sprache widerspiegelt. Die gegenwärtigen Entwicklungen auf der Planungsebene des Unterrichts sind dem aufgabenorientierten Ansatz verpflichtet, wonach der Lehrgang als Abfolge von didaktischen Aufgaben konzipiert werden sollte. Damit werden der seit der kommunikativen Wende postulierten Abkehr von den formalsprachlichen Gesichtspunkten zugunsten der authentischen Sprachverwendung im Unterricht neue Impulse gegeben. Die praktische Umsetzung in konkreten Unterrichtsprojekten zeigt, dass das im Lernprozess erworbene sprachliche Wissen und Können eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers ist und aus diesem Grunde sowohl Sprachfokussierung als auch Inhaltsorientierung bei der Anlage der Lehrprogression zusammen gedacht werden sollen.

LITERATUR

- AHRENHOLZ, B. (1995): Lehrwerkanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitspracherwerbsforschung, w: DITTMAR, N./ROST-ROTH, M. (eds.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 165-193.
- APPEL, J. (1983): Situationsprogression und Grammatische Progression, w: APPEL, J./SCHUMANN, J./RÖSLER, D. (eds.): *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos, 1-47.

- APPEL, J./SCHUMANN, J./RÖSLER, D. (eds.) (1983): *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos.
- APPEL, W. (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- AUFDERSTRASSE, H. et al. (1983): *Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- BALDEGGER, M./MÜLLER, M./SCHNEIDER, G. (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- BARKOWSKI, H. (1982): *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell*. Mainz: Verl. Manfred Werkmeister.
- BARKOWSKI, H./KRUMM, H.-J. (eds.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- BAUSCH, K.-R./BURWITZ-MELZER, E./KÖNIGS, F.G./KRUMM, H.-J. (eds.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- BERNSTEIN, W. (1975): Sprachvergleich und Bezugnahme auf die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, w: *Zielsprache Deutsch*, 3, 17-23.
- BROWN, R. (1973): *A first language – the early stages*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- BYGATE, M./SKEHAN, P./SWAIN, M. (ed.) (2001): *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow/Essex: Longman.
- CHOMSKY, N. (1959): A review of B.F. Skinner's *Verbal behavior*, w: *Language*, 35, 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- DULAY, H./BURT, M. (1973): Should we teach children syntax? w: *Language Learning*, 22, 235-252.
- DULAY, H./BURT, M. (1974a): You can't learn without goofing, w: RICHARDS, J.C. (ed.): *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 95-123.
- DULAY, H./BURT, M. (1974b): Natural sequences in child second language acquisition, w: *Language Learning*, 24, 37-53.
- EHRMANN, M. (1996): *Understanding second language difficulties*. London: International Educational and Professional Publisher.
- ELLIS, R. (2000): Task-based research and language pedagogy, w: *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.
- ELLIS, R. (2003a): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2003b): Designing a task-based syllabus, w: *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
- EUROPARAT (ed.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- FODOR, J.A./GARRETT, M. (1966): Some reflections on competence and performance, w: LYONS, J./WALES, J. (eds.): *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 135-179.
- FRIES, C.C. (1945): *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GRUCZA, F. (1986a): Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik. Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen, w: *Kwartalnik Neofilologiczny XXXIII*, (3), 257-270.
- GRUCZA, F. (1986b): O niemożności ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej, w: *Przegląd Glottodydaktyczny*, 7, 7-34.
- GRUCZA, F. (1994): *Dein Deutsch. Poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach podstawowych, klasa V*. Warszawa: Graf-Punkt.
- HIGA, M. (1965): The psycholinguistic concept of „difficulty“ and the teaching of foreign language vocabulary, w: *Language Learning*, 15, 3-4.
- HÜLLEN, W. (1987): *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- JANOWSKA, I. (2011): *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

- JÄGER, CH. (1984): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: sprachsystem- und sprechhandlungsorientiert*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Peter Lang.
- JUHASZ, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest/München: Akadémia Kiadó.
- JUNG, L. (1979): Pragma- versus systemlinguistische Progression im Fremdsprachenunterricht, w: NEUNER, G. (ed.): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*. Paderborn: Schöningh, 84-94.
- KELLERMAN, E. (1979): The problem with „difficulty“, w: *The Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 27-48.
- KELLY, L.G. (1969): *25 centuries of language teaching*, Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- KNAPP, K. (1989): Zweitspracherwerbsforschung und Progression im Fremdsprachenunterricht, w: KETTEMAN, B./BIERBAUMER, A.F./KARPF, A. (eds.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr, 26-68.
- KRASHEN, S.D./TERRELL, T.D. (1983): *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford et al.: Pergamon/Alemany Press.
- KRUMM, H.-J./FANDRYCH, CH./HUFEBISEN, B. (eds.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- LADO, R. (1948): A prime source of student errors, w: *Language Learning*, 1, 1-3.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LADO, R. (1964): *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- LATOUR, B. (1982): Grammatik in neueren Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Auswahl, Präsentation, Progression, w: KRUMM, H.-J. (ed.): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. Deutsch als Fremdsprache: München: Goethe Institut, 93-103.
- LITTLEWOOD, W.T. (1981): *Kommunikative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M./CROOKES, G. (1992): Three approaches to task-based syllabus design, w: *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- MACKEY, W.F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Indiana University Press.
- MARTON, W. (1978): *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej*. Podejście kognitywne. Warszawa: PWN.
- MÜLLER-HARTMANN, A./SCHOCKER-V. DITFURTH, M. (eds.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Gunter Narr.
- NEBE, U. (1991): *Zur Progression von allgemeinsprachlichen Lesetexten im studienvorbereitenden Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Peter Lang.
- NEUNER, G. et al. (1979): *Deutsch aktiv 1. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- NEUNER, G./HUNFELD, H. (1992): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. München: Langenscheidt.
- NICKEL, G. (1971): Problem of learners` difficulties in foreign language acquisition, in: *IRAL*, IX (3), 219-227.
- NICKEL, G. (1973): *Fehlerkunde: Beiträge zur Fehleranalyse*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Clausen.
- NUNAN, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991): Communicative tasks and the language curriculum, in: *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- NUNAN, D. (2004): *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (1993): *Language transfer: cross-linguistic influences in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- PFEIFFER, W. (1979): *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: PWN.
- PIENEMANN, M. (1985): Learnability and syllabus construction, w: HYLSTENSTAM, K./PIENEMANN, M. (eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 23-75.
- PIEPHO, H.E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- PIEPHO, H.E./BREDELLA, L. (eds.) (1976): *Contacts. Integriertes Englischlehrwerk für Klassen 5-10*. Bochum: Kamp.
- RATTUNDE, E. (1977): Transfer-Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse, w: *Die Neueren Sprachen*, 26, 4-14.
- ROBINSON, P. (1995): Task complexity and second language narrative discourse, in: *Language Learning*, 45(1), 99-140.
- ROBINSON, P. (2001a): Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA, w: ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 287-318.
- ROBINSON, P. (2001b): Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework, w: *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- ROBINSON, P. (2005): Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design, w: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1-32.
- ROBINSON, P. (2007): Criteria for classifying and sequencing of pedagogic task, w: GARCIA-MAYO, M. del P. (ed.) *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 7-26.
- ROBINSON, P. (2010): Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing, w: PUTZ, M./SICOLA, L. (eds.) *Cognitive processing in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 243-267.
- ROBINSON, P. (2011): Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance, w: ROBINSON, P. (ed.): *Second language task complexity: researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins, 3-38.
- SADOWNIK, B. (1997): *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs: Lernerperspektive*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- SCHÄFER, H.-W. (1972): Skizze zu einer Progressionstypologie (Reihende und umkreiserweiternde Lehrfortschritte), w: *Zielsprache Deutsch*, 1, 29-36.
- SCHÄPERS, R. (1972): Lineare Progression und konzentrischer Aufbau, w: *Zielsprache Deutsch*, 1, 22-28.
- SIKORSKA, M. (2003): *Phonetisch-phonematisch gesteuerte Wortschatzprogression für Deutsch Lernende mit Polnisch als Muttersprache: Möglichkeiten und Grenzen*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- SKEHAN, P. (1996): A framework for the implementation of task-based instruction, w: *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- SKEHAN, P. (ed.) (2011): *Investigating a processing perspective on task performance*. Amsterdam: John Benjamins.
- SKEHAN, P./HIAOYUE B./QIAN, L./WANG, Z. (2012): The task is not enough: Processing approaches to task-based performance, w: *Language Teaching Research*, 16(2), 170-187.
- STANG, H.-D. (1990): *Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Begründung und Weiterentwicklung*. Heidelberg: Julius Groos.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SWEET, H. (1964): *The practical study of language*. Oxford: Oxford University Press.
- TITONE, R. (1968): *Teaching foreign languages: a historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.

- TRAN-THI-CHAU (1975): Error analysis, contrastive analysis, and students' perception: a study of difficulty in second language learning, w: *IRAL*, 13(2), 119-143.
- TWADELL, W.F. (1968): The durability of contrastive studies, w: ALATIS, J.E. (ed.): *Contrastive grammar and its pedagogical implications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 195-201.
- VALDMANN, A. (1966): Programmed instruction and foreign language teaching, w: VALDMANN, A. (ed.): *Trends in language teaching*. New York et al.: McGraw-Hill, 133-157.
- VAN DEN BRANDEN, K. (ed.) (2006): *Task-based language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VORDERWÜLBECKE, K. (1982): Wettstreit der Progressionen – oder Muß der Sprachunterricht umkehren? w: Heid et al. (eds.): *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut, 253-281.
- WAGNER, R.H. (1969): Probleme der kontrastiven Sprachwissenschaft, w: *Sprache im technischen Zeitalter*, 32, 305-326.
- WIENOLD, G. (1973): *Die Erlernbarkeit der Sprachen*. München: Kösel.
- WILKINS, D.A. (1972): *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- WILKINS, D.A. (1976): *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILMS, H. (1988): Das Organisationsprinzip „Verständigungsbereiche“ (Notionen). Zur Progressionsgestaltung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von „Deutsch aktiv Neu“, w: NEUNER, G. et al.: (eds.): *Deutsch aktiv Neu. Lehrerhandreichungen 1A*. Berlin et al.: Langenscheidt, 12-19.
- WILLIS, D./ WILLIS, J. (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1966): *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- ZABROCKI, L. (1970): Grundfragen der konfrontativen Grammatik, w: MOSER, H. et al. (eds.): *Probleme der kontrastiven Grammatik. Sprache der Gegenwart*. Düsseldorf: Schwann, 31-52.

