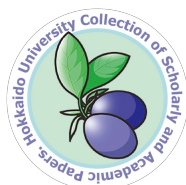




Title	Fertigkeiten in Bewegung? : Zur Neukonzeptionierung der Sprachaktivitäten
Author(s)	Grünewald, Matthias
Citation	メディア・コミュニケーション研究, 63, 89-123
Issue Date	2012-11-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/51191
Type	departmental bulletin paper
File Information	MSC63_005.pdf



Fertigkeiten in Bewegung?

Zur Neukonzeptionierung der Sprachaktivitäten

Matthias GRÜNEWALD

1. Einleitung

Die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen sind traditionell ein fester Orientierungspunkt bei der theoretischen und empirischen Betrachtung der verschiedenen sprachlichen Aufnahme- und Ausdrucksmöglichkeiten einerseits, der praktischen Konzeptionierung und Gestaltung unterrichtlicher Fremdsprachenvermittlung andererseits. Dabei ist kennzeichnend, dass aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie gesellschaftlicher Anforderungen und Entwicklungen in bestimmten historischen Phasen jeweils bestimmte sprachliche Tätigkeiten prononciert im Vordergrund standen. Als letzte Entwicklung kann hier der Anfang des Jahrtausends konzipierte und sukzessive implementierte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen (GER)* gelten, bei dem es sich um ein umfassendes Fremdsprachenlehr- und -lernkonzept handelt, dass es in dieser Ausführlichkeit und Varietät bisher noch nicht gab. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass es auf der einen Seite große Aufmerksamkeit und Zustimmung, auf der anderen Seite aber auch deutliche Kritik und Skepsis erfahren hat. Die diesbezüglichen Diskussionen sind auch nach einer Dekade noch bei Weitem nicht abgeschlossen, weder im europäischen Kontext noch im an dieser Stelle interessierenden asiatischen Raum, in dem das Gesamtkonzept des GER zunehmend in Bezug auf seine teilweise oder komplette Übertragbarkeit auf den regionalen Kontext diskutiert wird.

Im Rahmen des GER hat es auch eine Schwerpunktverschiebung bei den Fertigkeiten gegeben, die von kompetenter Seite als paradigmatisch betrachtet wird:

„Die Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ist in Bewegung geraten. Die vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) [...] werden in der letzten Zeit in neue hierarchische Ordnungen gebracht oder gar, wie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), in ein neues Modell kommuni-

kativer Sprachfunktionen gegossen: Produktion und Rezeption als zentrale Aktivitäten, denen Interaktion und Mediation zu- oder nachgeordnet werden.“

(Fandrych/Thonhauser 2008: 7)

Es erscheint deshalb sinnvoll, im Rahmen dieses Artikels, der die gesamte Diskussion in ihrem umfassenden Spektrum ohne Frage nicht behandeln kann, insbesondere den Stellenwert und die Veränderungen hinsichtlich der so genannten Fertigkeiten kritisch zu prüfen und davon ausgehend der Frage nachzugehen, ob der GER tatsächlich als Modell oder zumindest Initialzündung für wichtige Modifikationen des Deutschunterrichts in Japan fungieren kann.

Nach einer Begriffsklärung und Abgrenzung gegenüber verwandten Begriffen sollen zu diesem Zweck im Rahmen einer anachronischen Methodengeschichte der Fremdsprachenvermittlung die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Fertigkeiten nachgezeichnet werden, ohne die ein Verständnis der gegenwärtigen Veränderungen nicht möglich ist.

Es folgt eine konzise Darstellung der Konzeption des GER sowie der in ihm angelegten modifizierten Konfigurierung sprachlicher Aktivitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In diesem Rahmen werden auch einige zentrale Kritikpunkte am GER benannt und kommentiert. Anhand der sich anschließenden Betrachtung von zwei einflussreichen Vermittlungskonzepten, die kurz vor der Herausgabe des GER entstanden, soll geprüft werden, ob sich wirklich eine paradigmatische Modifikation erkennen lässt, die sprach- und lernpsychologisch fundiert ist.

Des Weiteren ist zu fragen, ob und inwiefern die intendierten Veränderungen tatsächlich einen signifikanten Einfluss auf die Gestaltung des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen haben könnten bzw. ob sie zu einer Lösung der bekannten Problemlage beitragen können.

Abschließend wird ein Blick auf die letztlich entscheidende Integration der Fertigkeiten geworfen, deren Prinzipien und möglichen methoddidaktischen¹ Herangehensweisen exemplarisch dargestellt werden, bevor in einem Schluss die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst sind.

1 Als Methoddidaktik wird die Verbindung von Methodik und Didaktik bezeichnet, denn „Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenmethodik sind eine unzertrennbare Einheit“ (Heyd 1990: 9). Im Allgemeinen thematisiert die Methodik das *Wie* und die Didaktik das *Was* der Lernstoffvermittlung, allerdings besteht über das genaue Verhältnis der beiden Bereiche zueinander kein Konsens.

2. Definition und Abgrenzung

Seit der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenlernens steht der Begriff der Fertigkeit bzw. das Verständnis und die Interaktion der sprachlichen Fertigkeiten im Zentrum des Interesses und der Diskussion. Ganz grundsätzlich widmete sich 1992 Wilss der im Allgemeinen vernachlässigten definitorischen Begriffsbestimmung. Für ihn stellen Fertigkeiten als Kulturtechniken wesentliche Elemente unseres praktischen und theoretischen Alltagsrepertoires dar, oder mit anderen Worten:

„Wer über eine Fertigkeit verfügt, hat einen mehr oder minder langwierigen und komplizierten Lernprozeß durchlaufen, in dessen Verlauf er seine Verhaltensweise so organisieren konnte, daß sie den Charakter eines Routineprozesses trägt.“

(Wilss 1992: 143)

Insbesondere die präzise Abgrenzung zum häufiger verwendeten Begriff der Fähigkeit ist schwierig, werden beide doch oft in einem Atemzug genannt. Eine Unterscheidung kann jedoch dahingehend gemacht werden, dass bei Fähigkeiten die Anwendung von bereits vorhandenem Wissen auf neue Probleme und tendenziell mehr mentale Verhaltensformen im Vordergrund stehen, Fertigkeiten dagegen *verallgemeinerte Techniken der Problembewältigung* bezeichnen und zudem auf physische Handlungsweisen fokussieren. Seine Anziehungskraft bezieht der Terminus aus der Verbindung von Anpassungsfähigkeit und Regelmäßigkeit, die auch für Sprachlern- und -verwendungsprozesse kennzeichnend sind. „Fertigkeiten“, so Wilss (ebd.: 149), „stellen ein durchkalkulierbares Verhaltenspotential dar, welches hochgradig flexibel ist und dem Prinzip der Funktionalität gehorcht. [...] Es orientiert sich an drei Prinzipien: Einfachheit, Verallgemeinerung, Ökonomie.“

Bei Schreiter (1996a, 1996b, 1996c, 1996d) und Bohn (1996) wird der aus der sozialistischen, konkret sowjetischen und ostdeutschen Sprachforschung stammende Tätigkeitsbegriff zur Beschreibung der sprachlichen Aktivitäten verwendet, ohne dass dies allerdings explizit erwähnt wird. In der Einführung in die separierte Beschreibung der Entwicklung der einzelnen „Zieltätigkeiten“ wird auf die zu erlernenden „Teilzieltätigkeiten“ eingegangen, die „zunächst einzeln, dann komplex“ (Schreiter 1996a: 27) vermittelt werden sollen — tatsächlich findet sich aber in den genannten Beiträgen bedauerlicherweise keine Zusammenführung.

Abzugrenzen ist der Begriff der Sprachfertigkeit auch von dem der sprachlichen

Kompetenz. Dieser von Noam Chomsky geprägte Begriff bezeichnet das allgemeine Sprachwissen im Gegensatz zur Performanz als konkreter und individueller Sprachverwendung. Neben erforderlichen kognitiven Fähigkeiten wie der Konzeptualisierung, Mustererkennung und Kategorisierung sowie der Möglichkeit, lexikalisch (unter Einschluss der Orthografie), grammatisch (unter Einschluss der Syntax) und phonetisch korrekte Konstrukte zu formulieren, zählt hierzu auch die Kenntnis sozialer und kultureller Rahmenbedingungen, die letztlich unabdingbar für die anzustrebende kommunikative Kompetenz ist.

Mit anderen Worten, sprachliche Kompetenz beinhaltet im Wesentlichen folgende Fähigkeiten:

- Ein Hörer kann mit dem erworbenen sprachlichen Wissen Äußerungen verstehen, die er nie zuvor gehört hat, sowie trotz gewisser Unterschiede (z. B. in der Aussprache) gleichbedeutende Äußerungen als solche identifizieren.
- Sprecher/Hörer können sprachliche Äußerungen im Hinblick auf ihre Grammatikalität, Mehrdeutigkeit und Paraphrasebeziehungen beurteilen.
- Ein Sprecher kann mit einem endlichen Inventar von Elementen (Lauten, Wörtern) und Verknüpfungsregeln im Rahmen der Performanz eine prinzipiell unendliche Zahl verschiedener Äußerungen hervorbringen.

Letzteres deutet auf den ebenfalls konkurrierenden Begriff der Kreativität. Hierauf weist auch Wilss (1992: 143; Hervorhebung i.O.) hin, der betont, „daß *Fertigkeit* kein Modewort ist, wie das etwa für *Kreativität* gilt. Der Kreativitätsbegriff hat heute [...] Hochkonjunktur“ und es ist „in monotonen Formulierungen oft von Kreativität, selten aber von Fertigkeit die Rede.“

Insgesamt gesehen ist der Fertigkeitsbegriff also nicht sehr spezifisch und zudem in keiner Weise auf sprachliche Tätigkeiten begrenzt, darüber hinaus ist er nur bedingt abgrenzbar von anderen Begriffen.

3. Methodengeschichte

Der Zeitpunkt und Definitionsansatz von Wills' Fertigkeitsbegriff sind dabei ebenso wie seine Abgrenzungsversuche gegenüber anderen Termini nicht zufällig, sondern spiegeln die neu geführten Auseinandersetzungen über das Zusammenspiel der sprachlichen Fertigkeiten Anfang der 1990er Jahre wider. Als Anlässe hierfür können genannt werden

- die Begrenzungen der Kommunikativen Methodik und des in ihr herrschenden

Verhältnisses der vier Fertigkeiten zueinander,

- Fragen hinsichtlich kulturell-historischer Lerntraditionen in verschiedenen Weltregionen, die globale Fremdsprachenvermittlungsmodelle zur Disposition stellen,
- neue neuropsychologische und psycholinguistische Erkenntnisse über mentale Abläufe und Wechselverhältnisse zwischen kognitiven Prozessen,
- die zunehmende Bedeutung, die der lernstrategischen und -technischen Kompetenzvermittlung zuerkannt wurde.

Insgesamt — und dies wird auch in dem Überblicksartikel von Faistauer (2010) deutlich, der im Übrigen bezeichnenderweise in nahezu unveränderter, nur einer notwendigen Kürzung unterworfenen Form aus der fast eine Dekade zuvor erfolgten Vorgängerveröffentlichung (Faistauer 2001) übernommen wurde — kann festgestellt werden, dass in der als postkommunikativer Phase bezeichneten Situation wieder ein stärkeres Gewicht auf schriftliche Fertigkeiten sowie kognitivierendes Lernen unter Einschluss systematisierender und strukturierender Lernsequenzen gibt. So leiten etwa Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2001) ihren Sammelband zum Thema ‚Grammatik und Sprachaufmerksamkeit‘ mit den Worten ein: „Grammatikunterricht ist wieder ein Thema.“ Auch in Lehrwerken lässt sich spätestens zu diesem Zeitpunkt — die 1990er Jahre waren vor allem von Diskussionen über den Einfluss interkultureller Aspekte im Rahmen des Fremdsprachenlernens bestimmt — die schrittweise Rückkehr zu Strukturlernen und einer Aufwertung textueller Fragestellungen feststellen, die bis heute andauert. Es dokumentiert erneut die in der Fremdsprachenwissenschaft häufig festzustellenden Pendelausschläge zu einer der vier Fertigkeiten, häufig in der Kombination rezeptiv versus produktiv bzw. schriftlich versus mündlich. Ersteres fokussiert auf „den Status einer Person in der Kommunikation als ‚Empfänger‘ bzw. ‚Sender‘, das andere auf das Medium der Kommunikation. Beide sind psycholinguistisch und lerntheoretisch (und damit auch didaktisch) von höchster Wichtigkeit“ (Portmann 1993: 96). Portmann (ebd.: 97) betont dabei — der Schwerpunktverschiebung jener Zeit entsprechend — die Bedeutung der „schriftlichen Fertigkeiten, deren Wichtigkeit für das Sprachlernen oft unterschätzt wird.“ Im Laufe der Zeit lässt sich tendenziell eine zunehmende Gleichgewichtung der geschriebenen und gesprochenen Sprache beobachten. In diesem Sinne wird der heutige kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht dadurch charakterisiert, dass erstmals die kommunikative Dimension nicht nur als Ziel formuliert wird, sondern auch den methodisch-didaktischen Weg im Unterricht bestimmt. Dies heißt, dass neben dem kognitiven und

dem habituellen vor allem der kommunikative Aspekt im Unterrichtsgeschehen eine tragende Rolle spielt. Der Stellenwert aller drei Dimensionen wird demnach dahingehend bewertet, was sie zum Erreichen des Lernziels ‚Kommunizieren in der Fremdsprache‘ beitragen.

Die in diesem Kontext häufig formulierte Behauptung der unzulässigen Geringschätzung textlich fixierter Sprache zielt vor allem auf die seit Mitte der 1970er Jahre dominante Orientierung auf mündliche Kommunikation in einem Maße, dass mit Kommunikation zeitweise automatisch Sprechen und Hören assoziiert wurden. Tatsächlich lässt sich an Lehrwerken, die in dieser Phase erschienen, ablesen, wie sehr einerseits schriftliche, nichtdialogische Langtexte in den Hintergrund gedrängt wurden und teilweise erst am Ende der Grundstufe erschienen, andererseits die Formulierung von Texten als Übungsaufgabe nur sehr bedingt integriert war.

Es ist im Übrigen kein Zufall, dass nicht etwa eine neue Bezeichnung für die Veränderungen seit etwa 1990 gewählt wurde, wie es im bei der Schaffung von Neologismen sehr produktiven akademischen Feld beliebt ist, sondern mit der Bezeichnung *Postkommunikative Methode* lediglich die Weiterentwicklung einer bereits existierenden Methode konstatiert wurde. Parallel hierzu lässt sich bereits in den 1980er Jahren, verstärkt aber seit Mitte der 1990er Jahre der allgemeine Trend feststellen, nicht mehr von geschlossenen, unikalen Methodenkonzepten auszugehen — insbesondere nicht von solchen, die für sich globale Praktikabilität behaupten —, sondern als Grundlage *Prinzipien* zu formulieren, die je nach Lernkontext, -situation, -gruppe u.a. flexibel adaptiert und als Leitlinien für die Unterrichtsgestaltung und -evaluation genommen werden können. Bereits Henrici (1996: 520) hatte unter dem Titel „Prinzipien statt Methoden“ darauf aufmerksam gemacht, dass „die Geschichte der Fremdsprachendidaktik [...] gezeigt [hat], daß die Anwendung geschlossener Methodenkonzepte in der Praxis immer wieder gescheitert ist.“ Und weiter:

„Realistischer, d.h. auch einer wissenschaftlichen Überprüfung zugänglicher, ist eine Vorgehensweise, die bestimmte eingeschränkte und definierbare Verfahren beim Fremdsprachenerwerb vergleichend überprüft, die in der Praxis zu beobachten sind und Probleme bereiten. Aus diesen Überprüfungen, die Erkenntnisse aus den für den Fremdsprachenerwerb relevanten Wissenschaften mit einbeziehen müssen, und aus deren Ergebnissen werden Prinzipien abgeleitet, die als Orientierungen für Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht gelten können. Diese Prinzipien haben durch ihren hohen Allgemeinheitsgrad den Vorzug, an spezifische Lernsituationen angepaßt

werden zu können.“

Als solche Prinzipien werden bei ihm beispielhaft die Orientierung an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden, der Realität der Sprachverwendung, dem Handlungsbezug des Lernens sowie der Vermittlung von Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der sprachlichen Gegenstände und ihres systematischen Zusammenhangs angeführt.

Ohne Frage betrifft der Wechsel von mehr oder weniger geschlossenen Methoden zu offenen und komponierbaren Prinzipien auch die Fertigkeiten und ihr Verhältnis zueinander. Weil wissenschaftstheoretisch nur solche Konstrukte als Sprachvermittlungsmethode anerkannt werden können, die Ziele und Mittel klar formulieren sowie eine begründete und empirisch möglichst untermauerte erziehungswissenschaftlich-didaktische, sprachwissenschaftliche und lernpsychologisch-lerntheoretische Grundlage haben, präferieren die in der Geschichte der Fremdsprachenvermittlung der letzten 150 Jahre formulierten Theorien in der Regel sehr eindeutig eine oder zwei Fertigkeiten als besonders relevant.²

Dies lässt sich auf jeden Fall im Ansatz der *Kommunikativen Methode* nachweisen. Die als „kommunikative Wende“ bezeichnete Abwendung von der nach wie vor stark ausgeprägten grammatikorientierten Vermittlungspraxis einerseits, dem mechanischen Drill beziehungsloser *patterns* andererseits ist dabei besonders mit dem Anglisten Hans-Eberhard Piepho (1974a) verknüpft, der die kommunikative Kompetenz in Alltagssituationen in den Vordergrund stellte. Henrici (1996: 518) macht jedoch deutlich, dass den Forderungen und Postulaten in der Unterrichtspraxis häufig nicht entsprochen wurde:

„Sieht man sich die Übungstypologien in den gängigen Lehrwerken an, läßt sich an behavioristische Konzepte denken. Ein Blick auf die Darstellung der Grammatik und auf Empfehlungen zum Umgang mit Grammatik läßt auf eine kognitive Orientierung schließen.“

Die Ausrichtung an emanzipatorischen und sozialphilosophischen Konzepten, die dem Zeitgeist der unter dem Slogan „Demokratie wagen“ antretenden partizipativen Bewegungen der 1970er Jahre entsprachen, manifestierten sich auch im Bereich der Sprachvermittlung insofern, als die Fähigkeit, mündlich-diskursiv aktiv sein zu können, zentral ist. Eng

2 In der axiomatischen Festlegung bzw. der mangelnden empirischen Legitimation liegt nicht nur nach Ansicht von Henrici gerade die Krux der Methodenformulierung.

verbunden damit ist im linguistischen Kontext das Auftreten der Pragmalinguistik, die Sprachverwendung als eine Form menschlichen Handelns definiert und in ihren soziolektalen, geschlechts- und altersspezifischen, situativen u.a. Aspekten untersucht. Zusätzlich gefördert wird die starke Ausrichtung auf die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen zum einen durch die Entwicklung, Verbesserung und auch Vergünstigung technischer Hilfsmittel wie Kassetten und Videos, zum anderen durch das gesellschaftliche Notwendigkeit, die wachsende Gruppe von dauerhaft in Deutschland lebenden ausländischen MitbürgerInnen als Folge der Anwerbepolitik der deutschen Wirtschaft bis 1973 an das deutsche Alltagsleben zu assimilieren. Die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben werden aus diesem Grund als weniger wichtig angesehen und spielen im Sprachunterricht eine deutlich untergeordnete Rolle.

In diesem Punkt besteht eine klare Gemeinsamkeit mit den zuvor präferierten *Audio-lingualen* bzw. *Audio-visuellen Methoden*, in denen sogar noch ausgeprägter die schriftlichen Fertigkeiten den mündlichen unter- bzw. nachgeordnet sind, da angenommen wird, dass erstere den anfänglichen Spracherwerb eher behindern als fördern. Die auch als *Army Method* bezeichnete audio-linguale Methode wurde nach dem Zweiten Weltkrieg insbesondere deshalb entwickelt, um US-amerikanische Soldaten in den besetzten Gebieten schnell in Alltagssituationen handlungsfähig zu machen. Zu diesem Zweck wird nicht auf langwierige Regelvermittlung gesetzt, sondern auf die Aneignung von Mustersätzen, die syntaktisch identisch, aber lexikalisch variierend eintrainiert werden. Sprachtheoretisch basiert diese Methode auf dem US-amerikanischen Strukturalismus und der durch ihn ermittelten Mustersätze und -dialoge, die kontrastiv mit anderen Sprachen parallelisiert werden und so die Grundlage für Übungsmaterialien bilden. Übungsmethodisch sind Prinzipien des US-amerikanischen (Sprach-)Psychologen Burrhus Frederic Skinner entscheidend. Während zuvor eher funktionale Gesichtspunkte auf der Basis intuitiver oder plausibler Begründungen im Vordergrund standen, gab es nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erstmals durch ihn eine intensive Beschäftigung mit dem Thema der Sprachvermittlung. Theoretisch ausgefeilt wurde seine Modellierung nach 20jährigen Vorarbeiten 1957 endgültig beendet und sein Konzept des sprachlichen Verhaltens unter dem Titel "*Verbal behavior*" der Wissenschaft präsentiert. Skinner interpretierte menschliche Sprache als ein Verhalten, das denselben Gesetzen unterliegt wie auch alles andere Verhalten und vor allem durch Reiz-Reaktions-Mechanismen, durch Vor- und Nachmachen präsentierter Verhaltensweisen geprägt ist. Viele Psychologen wandten sich jedoch in den folgenden Jahren und Jahrzehnten vom Behaviorismus allgemein und Skinners Verhal-

tensanalyse im Besonderen ab und der kognitiven Psychologie zu. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Besprechung des Buches von Skinner durch den US-amerikanischen Linguisten Noam Chomsky. Chomskys Kritik fand breite Beachtung, wird gelegentlich auch heute noch als Widerlegung von Skinners Positionen betrachtet und stellte den Beginn der *Kognitiven Methode* dar. Da diese insbesondere auf bewusstmachenden Erwerbsprozessen beruht und Segmentierungs-, Klassifizierungs- und Hierarchisierungsaspekte in den Mittelpunkt stellt, die zu Einsichten über die Regelmäßigkeit der zu erlernenden Sprache führen soll, stehen die Fertigkeiten und ihr Verhältnis zueinander nicht im unmittelbaren Zentrum des Interesses. In unterrichtspraktischer Hinsicht ist dadurch aber eine relativ starke Nähe zu grammatikorientiertem Lernen zu beobachten, das häufig in schriftlicher Form erfolgt und auch eine gewisse Affinität zur *Grammatik-Übersetzungs-Methode* nicht leugnen kann.

Diese Methode, die sozusagen als die klassische zu bezeichnen ist, da sie vor der Aufnahme einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise über Jahrhunderte das Basismodell des fremdsprachlichen Unterrichts bildete, sieht als zentrales Ziel die Beherrschung der Sprache über die Kenntnis der Lexik und grammatischen Regeln an. Deutlich wird sie an der Fähigkeit, schriftliche, vorwiegend literarische Texte aus der Erstsprache in die Fremdsprache und umgekehrt zu übersetzen. Das methodische Vorgehen ist dabei deduktiv und frontal, allgemeine Bildungsziele wie die Ordnungsorientierung und Menschenformung spielen legitimatorisch eine vergleichsweise große Rolle. Es ist kein Zufall, dass diese Methode auch im heutigen Fremd-, konkret Deutschunterricht an japanischen Universitäten eher die Regel als die Ausnahme darstellt.

In Bezug auf die Fertigkeiten ist bereits ersichtlich, dass Mündlichkeit, handlungsorientierte Sprachvermittlung, dialogisch-situative Kontexte in alltagsprachlicher Orientierung innerhalb dieser Methode bewusst ausgeschlossen sind. Das Lesen, teils in Kombination mit Schreiben, ist das exklusive Verfahren zur Erreichung der Lehrziele. Das Schreiben hat jedoch nur insofern eine Bedeutung, als es als Instrument zur Lernkontrolle eingesetzt werden kann.

Allerdings darf nicht unerwähnt bleiben, dass es gegen die Grammatik-Übersetzungsmethode trotz ihrer bis heute starken Stellung schon früh Protest und Gegenbewegung gab. Am deutlichsten wurde dies bereits in der Zeit der industriellen Revolution Ende des 19. Jahrhunderts, als angesichts der Ausweitung internationaler Handelsbeziehungen einerseits, der räumlichen und zeitlichen Verdichtung durch schnelle Kommunikations- und Transportmöglichkeiten andererseits mündliche Sprachkenntnisse

zur Verwendung in alltäglichen Situationen erforderlich wurden und ein Verharren bei vorindustriellen Sprechlernformen unproduktiv war. Hervorzuheben wären hier Heness (1866), Marcel (1867), Sauveaur (1874), Gouin (1880) oder der bis heute bekannte Berlitz, die in verschiedenen Formen die Abschaffung des Grammatik-Übersetzungsunterrichts und eine Ersetzung durch direkte, induktive und natürliche Verfahren forderten. Am programatischsten erfolgte dies schließlich durch Viëtors berühmte Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (1882), die die neusprachliche Reformbewegung bündelte und insbesondere in der *Direkten Methode* eine Operationalisierung erfuhr. Die dort vertretenen Prinzipien wie Einsprachigkeit, absolute Dominanz der Mündlichkeit und Visualisierung lassen diese Methode als Vorläuferin der Audiovisuellen Methode erscheinen, allerdings noch ohne ausdrücklichen sprachwissenschaftlichen Legitimationsrahmen.

4. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER)

Die strikte Handlungsorientierung, die in der Direkten Methode in frühwissenschaftlicher Form enthalten ist, ist nunmehr auch das Kennzeichen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, meistens kurz GER genannt, der seit Beginn des neuen Jahrzehnts und Jahrhunderts die breit und kontrovers diskutierte neue Sprachvermittlungskonzeption darstellt. Der GER war vom Europarat bzw. vom *Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats auf dem Gebiet der modernen Sprachen* auf den Weg gebracht worden. Die Entwicklung des GER selbst wurde 1991 vom Ministerrat beschlossen und seitdem von einer internationalen Forschergruppe unter der Federführung des britischen Wissenschaftlers John Trim, ehemaliger Leiter des Fremdsprachenprojekts des Europarats und Mitinitiator des Konzepts der 1980 herausgegebenen sog. Kommunikationsschwelle (*Threshold Level*, deutsch: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache), entwickelt. Seine Implementierung und Anwendung auf die deutsche Sprache und hier insbesondere die Konkretisierung der sechs Niveaustufen A1 bis C2 geschah bereits ab 1997 durch das Goethe-Institut. Die öffentliche Präsentation des GER erfolgte schließlich 2001 im Europäischen Jahr der Sprachen, die für die deutsche Sprache geltenden Lernzielbestimmungen, Kann-Beschreibungen und Kommunikativen Mittel wurden dann 2002 unter dem Namen *Profil deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2005) veröffentlicht.

Vor dem Hintergrund der politisch-ökonomischen Entwicklung in Europa stellt er in

seiner Komplexität und dem Versuch der Zusammenführung verschiedener theoretischer, empirischer und praktischer Entwicklungen ein so bislang noch nicht präsentiertes Gesamtkonzept dar. Sein Legitimationsrahmen ist dabei in erster Linie — darauf muss deutlich hingewiesen werden — nicht ein sprachwissenschaftlicher, sondern vielmehr ein sprachpolitischer: Als Ziele werden insbesondere die drei grundlegenden Prinzipien genannt,

1. das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln,
2. die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, Mobilität zu erhöhen und Vorurteile und Diskriminierung zu überwinden,
3. bei der Erstellung nationaler bildungspolitischer Grundsätze im Bereich des modernen Sprachlernens und -lehrens auf europäischer Ebene eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen zu erzielen.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Erarbeitung des GER im Rahmen der spätestens seit 1999 unter dem Begriff ‚Bologna-Prozess‘ stattfindenden, jedoch bereits mehr als eine Dekade zuvor initiierten stufenweisen Harmonisierung des europäischen Bildungsraums erfolgte. Diese Angleichung z.B. von Universitätsabschlüssen umfasst mittlerweile 49 Länder, also weitaus mehr als die 27 Staaten der Europäischen Union, und reicht geographisch bis ins russisch-asiatische Wladiwostok.

Im Anschluss an die Präsentation des GER nahmen in mehreren Publikationen in kurzer zeitlicher Folge die Protagonisten von deutschen Universitäten und anderen Einrichtungen, die mit der professionellen Fremdsprachenvermittlung befasst sind, Stellung, wobei nach anfänglich eher ausgeglichenen Positionen zunehmend eine skeptische Haltung deutlich wurde (vgl. Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003; Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2005). Insbesondere wurde kritisiert, dass „z.B. die Arbeit mit literarischen Texten, das kreative Schreiben und interkulturelle Fähigkeiten“ (Schmidt 2010: 931), deren skalierte Überprüfung schwierig bis unmöglich ist, als Tätigkeiten und Ziele unterrepräsentiert sind. So berechtigt die Einwände auch sind, so wird in den Stellungnahmen doch häufig übersehen, dass sich der GER als Angebot und offenes Konzept präsentiert und nicht als Versuch, verschiedene, situativ begründete Zugangs- und Vermittlungsweisen zu normieren:

„Sie können natürlich den Referenzrahmen — wie jede andere Veröffentlichung auch

— nach ihren eigenen Vorstellungen benutzen. [...] Dieses Dokument [...] ist mit zwei Hauptzielen verfasst worden:

1. Praktiker aller Art im Sprachenbereich — einschließlich der Lernenden selbst — zu ermutigen, über Fragen wie die folgenden nachzudenken:
 - Was tun wir eigentlich, wenn wir miteinander sprechen (oder einander schreiben)?
 - Was befähigt uns dazu, auf diese Weise zu handeln?
 - Wie viel davon müssen wir lernen, wenn wir eine neue Sprache zu benutzen versuchen?
 - Wie setzen wir uns Ziele, und wie stellen wir Lernfortschritte fest auf dem Weg von völliger Unwissenheit zur effektiven Sprachbeherrschung?
 - Wie läuft der Sprachlernprozess ab?
 - Was können wir tun, damit wir selbst und andere Sprachen besser lernen können?
2. Es Praktikern zu erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen, und wie sie dies zu tun versuchen.

Eins wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen, oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollen.“

(Europarat 2001: 8)

Abgesehen von der sensiblen Frage explizit oder auch implizit gesetzter Normen trat neben vielen anderen Punkten — genannt seien hier nur die Skalen und Deskriptoren der Kann-Bestimmungen — recht schnell ein Herzstück des GER in den Vordergrund der Diskussion, nämlich die Neufigurierung der so genannten Fertigkeiten. Die — wie beschrieben — im Rahmen der verschiedenen Methoden jeweils sehr unterschiedliche Stellenwerte einnehmenden so genannten „kommunikativen Tätigkeiten“ werden nun anders angeordnet und komponiert. Auch der Begriff der *Fertigkeiten* selbst wird in anderer Form benutzt als gemeinhin üblich, insofern die traditionellen vier Bereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben nunmehr als „kommunikative Sprachaktivitäten“ bezeichnet werden, während der Fertigkeitensbegriff selbst in definitorisch nicht weiter ausgeführter allgemeinerer Weise Verwendung findet, z.B. als Wahrnehmungs- oder Dekodierfertigkeiten, soziale, berufliche, kognitive, phonetische, manuelle u.a. Fertigkeiten bis hin zu

„Fertigkeiten für die Freizeit“.

„Sprachliche Aktivitäten umfassen die Ausübung der kommunikativen Sprachkompetenz eines Menschen in einem bestimmten Lebensbereich, um zur Ausführung einer Aufgabe einen oder mehrere Texte (rezeptiv oder produktiv) zu verarbeiten.“ (ebd.: 21)

Die als „primäre Prozesse“ (ebd.: 25) bezeichneten kommunikativen Sprachaktivitäten und -strategien werden nun nicht mehr der klassischen Vier-Felder-Matrix zugeordnet, sondern der jeweiligen „kommunikativen Grundhaltung, die ein kommunikativ Handelnder einnehmen kann: rezeptiv (Informationsentnahme) vs. produktiv (Informationsvermittlung)“ (Storch 1999: 15) zugeordnet, darüber hinaus der Interaktion sowie der Sprachmittlung mit den Schwerpunkten Übersetzen und Dolmetschen. In allen vier Bereichen können kommunikative Prozesse in den beiden Medien der gesprochenen und geschriebenen Sprache auftreten, so dass sich faktisch nicht vier, sondern nunmehr acht Paarungen ergeben.

Im GER werden den Sprachaktivitäten beispielhaft jeweilige Unteraktivitäten zugeordnet, so dem *Sprechen* z.B. öffentliche Durchsagen, Vorträge, Vorlesen, -spielen oder -singen oder auch spontanes Sprechen, dem *Schreiben* die Anfertigung von Berichten oder Aufsätzen, Kreatives Schreiben, Notizen machen usw., dem *Hören* Gesprächen folgen, Durchsagen, Radiosendungen oder Vorträge verstehen, und dem *Lesen* die Bearbeitung von Korrespondenz, schriftliche Anweisungen verstehen, Gebrauchsanleitungen, Zeitungen lesen usw.

Diese „Verschiebung“ (Thonhauser 2008: 97) stellt jedoch keine „neue hierarchische Ordnung“ der vier traditionellen Fertigkeiten dar, sondern beschreibt lediglich „Produktion und Rezeption als zentrale Aktivitäten, denen Interaktion und Mediation zu- oder nachgeordnet werden“. Ob diese im GER zu findende Anordnung tatsächlich sinnvoll ist, ist allerdings zu fragen — eine Revolutionierung oder ein „neues Modell kommunikativer Sprachfunktionen“ (Fandrych/Thonhauser 1999: 7) ist es deshalb sicher aber noch lange nicht. Wir werden an anderer Stelle sehen, dass wenn auch zeitnah, so doch bereits vor der Publikation des GER von anderer Seite die Fertigkeiten aus didaktischer und methodischer Motivation ähnlich konfiguriert erscheinen, und, wie es scheint, sogar konsistenter und sprachlerntheoretisch abgesicherter.

5. Zur Verwendungsmöglichkeit des GER-Konzepts im japanischen Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: Ignorierung, Adaption oder Eklektizismus?

Wie zu erwarten, hat der GER neben anderen Weltregionen, hierbei offensichtlich insbesondere Süd- und Nordamerika (vgl. Vogt 2007; Gruhn 2009), mit etwas zeitlicher Verzögerung mittlerweile auch den asiatischen Raum erreicht. Ohne dass hierzu tatsächlich valide Aussagen präsentiert werden könnten, so ist doch zu konstatieren, dass zumindest aus Taiwan und Japan Bestrebungen bekannt sind, das Konzept des GER auf den asiatischen Fremdsprachenlernkontext zu übertragen.

Eine frühe Würdigung für die Sprache Deutsch findet sich bei Fujiwara (2003), die insbesondere die im GER sehr betonte Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz als „gut begründete Argumente“ sieht, die japanspezifische Fokussierung auf die englische Sprache zu konterkarieren. Auch die frühe schulische Einführung einer ersten und zweiten Fremdsprache ist ihrer Meinung nach ein interessantes Modell.³

Eine erste genauere Betrachtung für das Fach Deutsch als Fremdsprache mit einem Fokus auf die Kann-Beschreibungen legten Schmidt/Naganuma/O'Dwyer/Imig/Sakai (2010) vor. Trotz einiger Einschränkungen halten sie die Grundprinzipien des GER auch im japanischen Kontext für anwendbar und sinnvoll. Es lassen sich allerdings begründete Zweifel anmelden, ob erstens das auf funktionale Mehrsprachigkeit in einem politisch, wirtschaftlich und sozial zunehmend enger verwobenem europäischen Kontext bezogene Konzept des GER auf den weitaus anders strukturierten asiatischen Raum ohne entsprechende Grundmatrix übertragen werden kann, und zweitens die legitimatorischen und methoddidaktischen Grundprobleme des japanischen Deutschunterrichts dadurch tatsächlich zu lösen sind.

Um der zweiten Frage näher zu kommen, lohnt sich ein Blick zurück in die Geschichte auf einen kurzen, aber außerordentlich offenen und aus diesem Grund zu seiner Zeit heftig angegriffenen, genau 25 Jahre alten Artikel von Kutsuwada/Mishima/Ueda (1987). Diese hatten in einer schonungslosen Betrachtung die damalige „Situation des Deutschunterrichts in Japan“ beschrieben: Geringe wöchentliche Unterrichtszeit, übervolle Klassen, wenig

3 Bezogen auf die englische Sprache selbst fand aktuell im März 2012 ein großes internationales Symposium an der Meiji-Universität in Tōkyō statt mit der deutlich formulierten Zielsetzung, die Prinzipien des GER auch im japanischen Englischunterricht einzuführen.

motivierte Studierende und vor allem keine klare Lehrzielbestimmung führen dazu, dass abgesehen von einigen wenigen Interessierten „die erdrückende Mehrheit [...] die Studenten [bilden], die sich nach Ablauf zweijähriger qualvoller Zwangsbeschäftigung endlich entlastet fühlen und nachher nie etwas von Deutschland und vom Deutschen wissen wollen“ (76). Mittlerweile hat sich diese Situation insofern verändert, als dass durch das mangelnde Interesse zahlreiche Klassen nicht mehr so gefüllt sind und im Zuge von Reformen des Bildungssystems seit Anfang der 1990er Jahre die vormals gesetzlich vorgeschriebene Lernzeit für die zweite Fremdsprache von 2 Jahren universitätsintern festgelegt meist auf ein Jahr begrenzt ist. Ob diese Veränderung jedoch positiv zu bewerten ist, ist doch sehr zu bezweifeln. Alle anderen von Kutsuwada/Mishima/Ueda konstatierten Probleme bestehen weiter oder haben sich sogar verschärft — der Deutschunterricht in Japan ist nach wie vor „weder praxisorientiert noch bildungsorientiert“ (Kutsuwada/Mishima/Ueda 1989: 68).

Auch die meist naiven Versuche einer eklektischen Übernahme der kommunikativen Didaktik und Methodik führten erwartungsgemäß zu keiner Veränderung. Eine selbstkritische Aufarbeitung der Nachkriegsentwicklung der japanischen Germanistik einschließlich des Deutschunterrichts steht demnach ebenso noch aus wie die autochthone, den Lerntraditionen genauso wie den Erkenntnissen der Fremdsprachenerwerbsforschung entsprechende Methodidaktik. Hierzu müsste vor allem die Curriculumentwicklung vorangetrieben werden.

Diese setzte für Deutsch als Fremdsprache bereits 1953 ein und entwickelte sich, insbesondere von Seiten des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschulverbandes, kontinuierlich weiter. Sehr befruchtet wurde sie vor allem in theoretischer Hinsicht durch die Arbeiten von Robinsohn (z.B. 1973), der drei Klassen von Curriculum-Variablen identifizierte:

1. Hilfe zur Bewältigung von Lebenssituationen
2. Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen für diese Bewältigung
3. Vermittlung dieser Qualifikationen durch Elemente des Curriculums

Insbesondere müssen Fragen bzgl. der Lehrziele, der Lehrinhalte, der Lehrverfahren und der alles zusammenbindenden Prüfungen klar beantwortet werden. Nicht nur für Japan zeigt sich dabei allerdings „die Abhängigkeit der Curriculumentwicklung von den jeweiligen nationalen Diskursen wie auch ihre relative Unabhängigkeit von der deutschen Diskussion“ (Schmidt 2010: 931). Versuche des Japanischen Deutschlehrerverbandes (2001), die „gegenwärtige Lage und zukünftige[n] Aufgaben des Deutschunterrichts in

Japan“ mit einer umfassenden Befragung zu ermitteln, um dann aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für die Zukunft zu ziehen, müssen aber als gescheitert angesehen werden, da sie bis auf Neubenennungen von Fachbereichen u.ä. zu keiner innovativen Veränderung an den Universitäten geführt haben. Teilweise auftauchende Forderungen nach objektiven Daten zur Effektivität curricularer Entscheidungen können deshalb nur als Schutzmechanismus gegenüber dem Vorwurf eigener Untätigkeit gewertet werden. Gleiches gilt auch für Forderungen nach optimalen Methodiken oder sogar konkreten Rezeptologien, anstatt die Notwendigkeit einer schrittweisen japanspezifischen Curriculumentwicklung in einem Zyklus der Befruchtung von Theorie, Praxis und Empirie zu sehen. Solange jedoch im japanischen Kontext erstsprachige FachwissenschaftlerInnen, die sowohl mit den japanischen Lerntraditionen als auch mit der deutschen und europäischen Curriculumentwicklung gut vertraut sind, von den richtungsweisenden germanistischen Institutionen Japans nicht gleichberechtigt zu Rate gezogen und an Diskussionen beteiligt werden, ist eine tatsächliche Veränderung dieses Status Quo nicht abzusehen.

Es ist daher hinsichtlich der anfangs gestellten ersten Frage zu befürchten, dass wie schon in der Vergangenheit lediglich externe Konzepte unreflektiert übernommen werden, anstatt gerade beim GER die europaspezifische und sprachpolitisch motivierte Funktion zu erkennen, die eine Übertragung noch dysfunktionaler erscheinen lässt als bei den in früheren Zeiten kopierten methodischen Konzepten. Ohne Frage ist es sinnvoll und möglich, die durch den GER induzierte Diskussion über Fremdsprachenlernen allgemein zu verfolgen und als Anregung für eigene Überlegungen zu nutzen — man könnte hier vorsichtig von einer Adaptionspotenz sprechen —, die anstehenden Aufgaben in Japan sind aber vor allem eine Verbesserung oder wenigstens Sicherung der institutionellen Rahmenbedingungen, eine Professionalisierung der Lehrerausbildung und curricularen Lehrplanung, die Klärung der perspektivischen Lehr- und Lernziele u.a.m. als Basis für tatsächliche Veränderungen.

Ähnlich argumentierte auch Fujiwara (2003: 99) hinsichtlich des adaptiven Potenzials des GER:

„Wichtig wäre deshalb herauszufinden, welches Lernprofil japanischen Studenten am nächsten kommt, um — in einem zweiten Schritt — darauf abgestimmte spezifische Sprachlernangebote und dafür geeignete regionale Lehrmaterialien und -methoden zu entwickeln.“

Leider muss man fast eine Dekade nach ihrem Beitrag konstatieren, dass diese Schritte bislang nicht oder zumindest bei Weitem nicht in ausreichendem Maße vollzogen wurden. Dies gilt allgemein und auch hinsichtlich der Fertigkeiten umso mehr, als bereits vor der Entwicklung bzw. Publikation des GER theoretisch-konzeptionelle Vorschläge vorlagen, in denen — darauf wurde bereits kurz hingewiesen — in sehr verwandter Form eine Modifizierung des traditionellen Blicks auf die Anordnung der vier Kommunikationsfelder zu finden ist, was im Folgenden an zwei fachlich vorbildlichen Beispielen verdeutlicht werden soll.

6. Die Konzeptionierung der Fertigkeiten bei Vielau (1997)

Unter dem Oberkapitel „Wie lehrt man Sprachen?“ beschreibt Vielau in seinem Buch *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts* die aus seiner Sicht relevanten Aspekte. Er fasst dabei die Punkte Lehr- und Lernphasen sowie Konstruktion, Gebrauch und Kontrolle der Lernersprache auf einer Ebene zusammen. Die Konstruktion wird noch einmal untergliedert in Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Integration. Bei der Sprachaufnahme finden sich — allerdings in anderer als der üblichen Form — die vier traditionellen Fertigkeiten wieder: Im Bereich des Hörens fokussiert Vielau auf die zwei Varianten des Global- und Detailverstehens, beim Sprechen betont er die aufnahmefördernde Wirkung des Nach- und Echosprechens, soweit bestimmte Phasen und Methoden beachtet werden, auch die Technik des Vorlesens hat entgegen landläufiger Meinung bei ihm durchaus eine mögliche Funktion bei der Sprachaufnahme, und auch bezüglich des „Schreibens als Fertigkeit und Lernhilfe“ betont Vielau, dass „die Marginalisierung des Schreibens sowohl linguistisch wie lernpsychologisch wie fremdsprachendidaktisch nicht haltbar“ (154) ist.

In anderer Form und intensiver wieder aufgenommen werden diese Themen dann in dem Kapitel über den Gebrauch der Lernersprache, in dem sich die Einzelabschnitte zu Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben finden. Es ist also zu erkennen, dass Vielau ähnlich, aber noch einmal anders als nachfolgend Storch (1999), dessen Konzeptionierung im Anschluss dargestellt werden soll, eine prinzipielle Unterteilung in die Rezeption als Aufbau der Lernersprache einerseits und die Produktion, d.h. Verwendung andererseits vornimmt, hierbei jedoch nur bedingt wie im GER den Aspekt der Modalität betont, sondern sich insgesamt stärker an fremdsprachenwissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert.

Schaut man sich die einzelnen Abschnitte noch einmal intensiver an, so wird dies deutlich. Bei der Sprachaufnahme nimmt der Lernende in gestufter Form neuen Lernstoff auf und verfügt als Ergebnis „über bestimmte Anfangshypothesen über den Lernstoff“ (123). Im Zentrum steht hier die Rezeption der Sprachoberfläche. In der sich anschließenden Sprachverarbeitungsphase werden diese Hypothesen progressiv getestet und verifiziert resp. falsifiziert und leiten so in einem hermeneutischen Zyklus die Tiefenverarbeitung des Lernstoffs ein. Die dabei verwendeten Texte unterteilt Vielau in Filter- und Plateautexte, was in etwa der Unterteilung von Storch in Lern- und Verstehens-texte entspricht: Filtertexte sind in erster Linie als Lernhilfen gedacht, sie

„verfolgen sprachbezogene Lehrziele im Rahmen der Stoffprogression des Lehrwerks und werden daher auf sprachliche Einzelheiten hin erarbeitet. Im Gegensatz zum Filtertext enthalten Plateautexte wenig neuen Lehrstoff: Plateautexte dienen primär der Sprachanwendung; sie werden extensiv und mitteilungsorientiert ausgewertet.“ (127)

Eine vergleichsweise große Beachtung ist dabei der Modalität der Präsentation zu schenken. Da Texte in gesprochener und geschriebener Form dargeboten werden können, ist nach Vielau darauf zu achten, dass nicht beide Formen gleichzeitig auftauchen und bei der Verarbeitung miteinander konkurrieren müssen. Zwar sind die einzelnen Lernschritte nicht in einer bestimmten festen Sequenz zu absolvieren, es ist allerdings darauf zu achten, dass vor allem bei geringer Sprachkenntnis und Selbstlernerfahrung „eine durchdachte Abfolge, die es dem Lernenden ermöglicht, sich jeweils (explizit oder implizit) mit immer nur einem Teilproblem zugleich zu beschäftigen“ (128), von großer Bedeutung ist.

Vielau (151) betont, dass „komplexe kommunikative Fähigkeiten [...] nur schrittweise aufgebaut werden (können): Man sollte hier Weg und Ziel nicht verwechseln“, weil „der Gedanke, daß alles, was im kommunikativen Fremdsprachenunterricht geschieht, eine ‚pragmatische‘ Begründung geben müsse, [...] ebenso verbreitet wie unrichtig [ist]“ (150f).

Auch wenn der wichtige Aspekt der Interaktion bei Vielau deutlich unterbelichtet ist, da bei ihm „im Mittelpunkt der Darstellung [...] das Fremdsprachenlernen im eigentlichen Sinne, der **Spracherwerb** [steht]“ (6; Hervorhebung i. O.), so plädiert er doch implizit für einen gestuften Aufbau der Sprachkenntnisse durch den Wechsel von (Teil-)Fertigkeitsübungen und ihre Zusammenführung in interaktiven Phasen.

Das Hörverstehen nimmt bei ihm eine hervorragende Stellung ein, da seine Bedeutung

als „eine der wichtigsten Zielfähigkeiten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht [...] außer Frage [steht]“ (235). Aufgrund des hochgradigen Anspruchsniveaus an die aktiven kognitiven Leistungen, die beim Hörverstehen erforderlich sind, muss es nach Vielau (236)

„überraschen, wenn in der fachdidaktischen Literatur immer noch die These vom ‚rezeptiven Fremdsprachenlernen‘ gepflegt wird, wenn sich globale sprachenpolitische Zielvorstellungen (‚rezeptive Mehrsprachigkeit‘) um die Annahme ranken, daß das Verstehen leichter und schneller sei als das Sprechen einer Fremdsprache [...]. Aus unterrichtspraktischer Sicht ist es eine der anspruchsvollsten und am schwierigsten zu unterrichtenden Zielfertigkeiten überhaupt.“

Angesichts der zum Erstellungs- und Erscheinungszeitpunkt von Vielaus Konzept bereits bekannten allgemeinen Ziele des GER mit dem Schwerpunkt der handlungs- und bedürfnisorientierten Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext und einem Fokus auf rezeptive Kompetenz kann diese Aussage als deutliche Kritik am GER gewertet werden. Dem entsprechend ist auch seine Aussage zu interpretieren, dass „das Sprechen der Fremdsprache [...] bei Lernerbefragungen allgemein als wichtigste Zielfertigkeit gesehen [wird]“ (243), wobei allerdings auch auf die besonderen Lernschwierigkeiten hingewiesen wird. Dies erstaunt auf den ersten Blick, weil im Unterschied zum Hören sowohl der Komplexitätsgrad als auch die Geschwindigkeit weitgehend selbst gewählt werden können. Verständlich wird es erst, wenn man die verschiedenen gleichzeitig ablaufenden Aktivitäten bedenkt, die im Prozess der Sprechplanung und -durchführung sowie der sukzessiven Überprüfung der Verständlichkeit durch Feedbacksignale des Kommunikationspartners erforderlich sind.

Aus diesem Grund ist die bei der Fertigkeit Lesen bestehende Komplexität sicherlich als geringer einzustufen. Vielau (256) bezeichnet sie „potentiell“ als „die ‚leichteste‘ kommunikative Zieltätigkeit“, bei der schon bei recht geringen Sprachkenntnissen „gewisse Anfangserfolge“ möglich sind. Im Unterschied zum Hörverstehen ist die Information nicht flüchtig, die Zeichenerkennung ist weniger schwierig und es gibt im Allgemeinen auch keine zeitliche Beschränkung, sondern die Möglichkeit, die Geschwindigkeit und Wiederholbarkeit selbst zu steuern. Allerdings profitieren seiner Ansicht nach die anderen Fertigkeiten nur vergleichsweise wenig und eher indirekt, wobei ein Übungseffekt noch am ehesten für die Schreibfertigkeit zu konstatieren ist. „Fleißiges Lesen“, so Vielau (ebd.)

„verbessert in direkter Weise speziell die Lesefähigkeit — und nützt dem Spracherwerb insgesamt eher nur indirekt“; ein Befund, der gerade auch im japanischen Kontext mit seiner starken, historisch begründeten Orientierung auf die Lesekompetenz von Relevanz ist.

7. Zur Konfiguration der Fertigkeiten bei Storch (1999)

Auch Storch nimmt in seinem Buch *Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik* die bei Vielau zu konstatierende Aufteilung in Rezeption und Produktion mit den Unterpunkten Leseverstehen und Hörverstehen einerseits, Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit andererseits vor. Dazwischen schaltet er jedoch ein ebenso umfangreiches Kapitel zur Zusammenführung der sprachlichen Mittel und Fertigkeiten, bei dem es um den Prozess vom Verstehen zur Äußerung geht. Als Unterpunkte werden hierbei einzelne Lehrphasen, die Arbeit mit Lerntexten, Grammatikarbeit und die Phase des Übens thematisiert. An späterer Stelle widmet er sich in einem eigenen Kapitel auch der Unterrichtsinteraktion.

Storch (1999: 15) betont gleich zu Beginn seiner Beschäftigung mit den kommunikativen Fertigkeiten unter Verweis auf Portmann (1991), dass „zwischen den vier Fertigkeiten [...] enge Zusammenhänge [bestehen]“. Ähnlich wie der GER sieht er die rezeptiven den produktiven Fertigkeiten sowohl in der Ontogenese als auch in lernpsychologischer Beziehung vorgelagert, d.h. vor der Entwicklung des Sprechens muss das Hörverstehen ausgebildet sein und vor dem Schreiben bedarf es gewisser Lesekenntnisse. Unter sprachpsychologischen Aspekten sind bei sprachlichem Handeln das Sprechen und Hören sowie das Schreiben und Lesen direkt miteinander verbunden. In fremdsprachenerwerblicher Hinsicht ist zudem an die *Comprehensible Output*-Hypothese von Swain (1985) als Gegen- bzw. Ergänzungsposition zur *Input*-Hypothese“ von Krashen (1985) zu denken, ebenso an die von Wygotsky (1934/1986) beschriebene „*inner voice*“, d.h. der automatische und notwendige Zugriff auf das akustische Inventar bei der Verwendung des mentalen Lexikons zur Dekodierung der empfangenen graphemisch-visuellen Signale im Prozess des Lesens. Krashens an verschiedenen Stellen entwickelten Hypothesen (v.a. 1981, 1982, 1985) beinhalten u.a., dass der Sprecher/Schreiber durch das automatische Mithören bzw. Mitlesen die Kontrolle (*monitoring*) über seine Sprachproduktion ausübt.

Ausschlaggebend für Storchs Verständnis der Integration der Fertigkeiten ist die Tatsache, dass „in der Kommunikation [...] die Fertigkeiten meist nicht isoliert, sondern zusammenhängend auf[treten]“ (15), was für reale Kommunikation ebenso zutrifft wie für

den Fremdsprachenunterricht. Als Beispiele führt Storch an:

	Reale Kommunikation	Fremdsprachenunterricht
HV — SP	jdm. etwas erzählen, was man von anderen/im Radio gehört hat	einen Text hören und den Inhalt mündlich wiedergeben — indirekte Rede üben
LV — SCHR	einen Zeitungsartikel lesen und einen Leserbrief dazu schreiben	einen Text lesen und eine Stellungnahme dazu schreiben
HV — LV	Nachrichten im Radio hören und darüber am Abend in der Zeitung lesen	einen Anfängerdiallog hören und ihn anschließend im Lehrbuch lesen

Anschließend beschreibt Storch, wie die Realität sprachlicher Kommunikation der gemeinhin üblichen Aufteilung in die vier Fertigkeiten, von ihm als „fremdsprachendidaktische Konvention“ bezeichnet, nur teilweise entspricht:

„Zum einen findet im Gespräch, d.h. im direkten mündlichen Informationsaustausch mit einem oder mehreren Partnern, ein andauernder Rollentausch statt, bei dem ein Kommunikationspartner in oft schneller Abfolge die Hörer- und Sprecherrolle wechselt. Diese dialogisch-interaktive Fertigkeit (direkte *Face-to-face*-Kommunikation) kann sprachpsychologisch durchaus vom reinen Hörverstehen und Sprechen unterschieden werden, und sie muss im Unterricht auch mit speziellen methodischen Verfahren vermittelt und geübt werden.

Zum anderen verliert das isolierte Hör- und Leseverstehen in unserer von Medien dominierten Gesellschaft („Informationsgesellschaft“) immer mehr an Bedeutung. Sehr oft wird das gesprochene Wort von visuellen Medien begleitet (Kino, Fernsehen, Video ...), und auch in der geschriebenen Sprache spielt das Bild eine immer größere Rolle (Comics, Werbung, Illustrierten ...). Aus diesem Grund spricht man in der Fremdsprachendidaktik auch von Hör-Seh-Verstehen oder Lese-Seh-Verstehen.

Im Zusammenhang mit den Fertigkeiten muss schließlich auch das Übersetzen erwähnt werden, das lange Zeit als die ‚fünfte Fertigkeit‘ bezeichnet wurde und heute aus vielen Lehrbüchern verbannt ist.“

Teilweise werden in der Literatur Angaben zur tatsächlichen Verwendung der vier Fertigkeiten gemacht. Heyd (1991: 107f) macht ebenso wie Schreiter (1996b) auf Untersu-

chungen aufmerksam, nach denen HV — LV — SP — SCHR im Fremdsprachenunterricht im Verhältnis 8 — 7 — 4 — 2 zueinander stehen.⁴ Barber (1971) hatte für den realen Gebrauch die Werte HV42%, SP 32%, LV 15%, SCHR 11% angegeben, die durch die Werte HV45%, SP 30%, LV 16%, SCHR 9% von Rivers (1978) gestützt werden. Auffällig ist, dass insbesondere Sprechen und Schreiben hier wesentlich anders gewichtet sind und sich insgesamt ein mehr oder weniger großes Übergewicht der rezeptiven Fertigkeiten erkennen lässt, das allerdings im Fremdsprachenunterricht noch einmal gesteigert ist. Ein Grund für die präsentierten Verhältniszahlen könnten jedoch auch die zur Verfügung stehenden Korpora bzw. Kommunikationssituationen sein, die fertigkeitsbezogen sicherlich sehr unterschiedlich strukturiert sind. Des Weiteren kann unterschiedliches, kulturell bedingtes Kommunikationsverhalten relevant sein, wobei die angeführten Forschungskontexte diese Hypothese nicht unbedingt nahelegen und stützen. Ob allerdings insgesamt hier allgemeingültige Aussagen überhaupt möglich sind, ob sie darüber hinaus interessant wären und ob sie drittens etwas für den Fremdsprachenlehrkontext, der *nolens volens* anderen Mechanismen unterliegt als Realkontexte, aussagen, muss an dieser Stelle bezweifelt bleiben. Auf derartigen Zahlen lassen sich sicherlich nur sehr bedingt didaktische Entscheidungen über Lernziele oder eine unterschiedliche Gewichtung der Fertigkeiten im Unterricht begründen, da hierfür weitaus mehr Faktoren wichtiger sind, z.B. der angestrebte Verwendungszweck der Fremdsprache, lernpsychologische Aspekte, das Niveau der Lernergruppe, enkulturalisierte Lerngewohnheiten aufgrund von Lerntraditionen usw.

Soweit man den Zusammenhang zwischen den sprachlichen Mitteln und den kommunikativen Fertigkeiten betrachtet — bei Storch (1999) werden hier die Phonetik/Phonologie, Graphetik/Graphemik, Morphologie, Syntax, Lexikologie/Wortbildung und Semantik genannt, wobei erstaunlicherweise das Fehlen der Pragmatik als linguistischer Teildisziplin zu konstatieren ist — so führt das zu Einsichten in einige wichtige didaktische Entscheidungsbereiche:

Die lexikalischen Mittel (Wörter, Ausdrücke, Wortbildungen), die in der geschriebenen Sprache benutzt werden, unterscheiden sich zum Teil von denen der gesprochenen Sprache, und auch die syntaktischen Kodierungen sind beim Schreiben geordneter und komplexer als beim Sprechen. Solche Unterschiede, die zudem noch durch registerbedingte erhöht

4 Da sich Schreiter (1996b) auf Piepho (1974b) bezieht, ist anzunehmen, dass auch Heyd (1991) diese Quelle verwendet.

werden, gilt es ohne Frage auch im Sprachunterricht zu beachten.

Insbesondere im fremdsprachlichen Lernprozess verstehen die Lernenden in der Regel mehr als sie selbst äußern können. Auch wenn — wie im Vorhergehenden mit Verweis auf Vielau beschrieben — diese Aussage nicht immer zutreffen wird und die von Riemer (1997) aufgestellte *Einzelgänger-Hypothese* gerade in diesem Bereich ihre Berechtigung hat, so gibt es doch häufig ein Ungleichgewicht zwischen den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, wenn man die sprachlichen Mittel diesen beiden Fertigkeitsbereichen gesondert zuweist. In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik führte dies zur Unterscheidung zwischen einem rezeptiven und einem produktiven Wortschatz, dem in Anlehnung an Wygotskys (1934/1986) *Zone of proximal development* häufig noch ein so genannter potenzieller Wortschatz beigeordnet wird, den es z.B. durch die Kenntnis und Vermittlung von Wortbildungsregularitäten und Vokabellertechniken und -strategien zu nutzen gilt. Relevant ist in diesem Zusammenhang auch die Differenzierung zwischen einer *Verstehensgrammatik* und einer *Produktionsgrammatik*. Obwohl einige Versuche in diese Richtung unternommen wurden (z.B. Heringer 1988), bemerkt Fandrych (2008: 21) zu Recht,

„dass die Unterscheidung zwischen einer ‚Verstehensgrammatik‘ und einer ‚Produktionsgrammatik‘ und analog zwischen einer grammatischen Verstehenskompetenz und einer Produktionskompetenz zwar in der Sprachdidaktik immer wieder diskutiert wurde, de facto aber das Konzept einer Verstehensgrammatik und einer entsprechenden Sprachdidaktik bis vor Kurzem nicht in größerem Umfang verfolgt wurde.“

Für die sprachlichen Mittel, die den Lernenden für die beiden Tätigkeitsfelder zur Verfügung stehen, weist Storch (1999: 17) aber ebenso wie der GER darauf hin, dass „der produktive Bereich eine Teilmenge des rezeptiven [ist].“

Um das *Lernziel ‚Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache‘* zu erreichen, ist es also nicht ausreichend, die sprachlichen Mittel einfach zu lernen und als automatisierte, rein sprachliche Fertigkeit zu beherrschen. Sie müssen vielmehr zur kommunikativen Ausübung als anwendbare Fertigkeiten zur Verfügung stehen, d.h. unter den pragmatischen Bedingungen realer Kommunikation benutzt werden können.

Zu diesem Zweck ist es allerdings gerechtfertigt und notwendig, die sprachlichen Mittel und einzelne Aspekte der sprachlichen Fertigkeiten im Unterricht zeitweise zu isolieren und Teilbereiche der Sprache wie z.B. Aussprache-, Grammatik- und Wortschatzübungen, aber auch fertigkeitsbezogene Mittlertätigkeiten gesondert zu vermitteln bzw. zu

lernen. Hierzu gibt es für letztere mittlerweile eine umfangreiche Literatur, in der theoretisch-empirische Forschungen mit methoddidaktischen Vermittlungsfragen kombiniert werden. Für den deutschsprachigen Raum haben sich dabei neben den vom Goethe-Institut publizierten Themenheften der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* insbesondere die in Kooperation verschiedener mit der Fremdsprachenvermittlung befasster Institutionen herausgegebenen *Fernstudieneinheiten* als nützliche Literatur erwiesen. Für die einzelnen Fertigkeiten sind dies v.a. die Bände von Dahlhaus (1994) zum Hören, Westhoff (1997) zum Lesen, Kast (1999) zum Schreiben und Schatz (2006) zum Sprechen⁵, in denen die jeweiligen spezifischen Teilfertigkeiten vorgestellt und an Beispielen geübt werden.⁶ „Sie müssen“, betont Storch (1999: 17f) sehr deutlich, „jedoch stets in das direkte Üben und Ausüben der kommunikativen Zielfertigkeiten einfließen. Lernweg und Lernziel können sich also unterscheiden, der Lernweg muss aber stets auf das Lernziel hin ausgerichtet sein.“

Ein wichtiger Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Sprachbeherrschung und den sprachlichen Fertigkeiten besteht in didaktischer Hinsicht. Jede Fertigkeit hat eine *kommunikative Dimension*, d.h. um erfolgreich zu kommunizieren, müssen Äußerungen stets genügend verstanden und geäußert werden. Bei der in der menschlichen Evolution zuerst ausgebildeten gesprochenen Sprache (HV, SP) spielt die *habituelle Dimension*, d.h. die Geläufigkeit beim Verstehen und Äußern, eine sehr wichtige Rolle. Die geschriebene Sprache (LV, SCHR) ist dagegen durch ein wesentlich stärkeres kognitiv-bewusstes Moment charakterisiert — diese Fertigkeiten wurden in der Entwicklung des Menschen erst weitaus später entwickelt. Die Form schriftlicher Texte wird in der Regel viel bewusster geplant als die Form gesprochener Sprache, ebenso werden andere Ansprüche an ihre formale Korrektheit gestellt. Daraus ergeben sich erhebliche Konsequenzen für den Unterricht, die hier nur angedeutet werden können und an anderer Stelle weitergeführt werden sollen. So dürfte es sinnvoll sein, bei explizit-kognitiven Aktivitäten (Grammatik-,

5 Die Reihenfolge ist insofern interessant, als sie sich zwar an der kommunikativen Grundhaltung — erst rezeptiv, dann produktiv — orientiert, dann aber bei der medialen Anordnung die schriftlichen Fertigkeiten von den mündlichen einrahmen lässt und bemerkenswerterweise das in der (post) kommunikativen Methode stark betonte Sprechen mit deutlichem zeitlichen Abstand an das Ende setzt. Ob diese Reihenfolge jedoch bewusst gewählt wurde oder sich anderweitig begründet, kann nicht gesagt werden — die *ex post* zu konstatierende Sequenz bleibt dennoch ein interessantes Faktum.

6 Die einzelnen Fertigkeiten sollen in Folgeartikeln genauer dargestellt und aufgefächert werden, während der hier vorliegende Artikel eher die Notwendigkeit der Zusammenführung betonen möchte.

Wortschatzerklärungen, Fehlerbesprechungen usw.) die geschriebene Sprache zu verwenden (z.B. schriftliche Beispiele, schriftliche Fehlervorgaben und -korrekturen usw.). Geht es jedoch um die Geläufigkeit bei den sprachlichen Mitteln, so kommt der gesprochenen Sprache eine wichtige Funktion beim Üben zu. Dabei wird man auch die Korrektheit anders bewerten und zugunsten der Geläufigkeit tendenziell die sprachsystematische Regelmäßigkeit etwas vernachlässigen. In der Fremdsprachenerwerbsforschung haben sich für diesen Sachverhalt die Begriffe *accuracy* und *fluency* als die beiden Pole der Sprach- bzw. Fertigkeitsverwendung etabliert (vgl. Housen/Kuiken 2009).

8. Zur Methodidaktik der Integration der Fertigkeiten

Die Auseinandersetzung mit den Konzepten von Vielau und Storch in Kontrastierung mit der des GER hat gezeigt, dass

1. die im GER vorgenommene Komposition der Fertigkeiten wesentlich sprachpolitisch und nur sekundär sprachwissenschaftlich legitimiert ist,
2. die Anordnung der Fertigkeiten im GER in vergleichbarer Form bereits in früheren Konzeptionen enthalten ist und insofern keine Neuerung darstellt,
3. die Separierung von Fertigkeiten und Teilfertigkeiten nur als lernmethodisches Erfordernis zu sehen ist, dass immer wieder in zeitlich nah angebundener Form integrativ überwunden werden muss.

Aussagen wie die von Thonhauser (2008: 92), dass „Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben in methodisch-didaktischen Einzeldarstellungen [...] nach wie vor separiert [bleiben]“, zeugt also von bemerkenswerter Unkenntnis der relevanten Literatur, bedenkt man weitere bekannte Publikationen, in denen die unstrittige Verbundenheit und wechselseitige Unterstützung der Fertigkeiten betont wird (z.B. Solmecke 1992, 1993; Rösler 1994; Marx 2007b).

Nachdem sich also ergeben hat, dass das Wechselverhältnis zwischen den verschiedenen Fertigkeiten ein interaktives ist und dass deshalb die von Fandrych und Thonhauser (2008) aufgeworfene Frage ‚Fertigkeiten — integriert oder separiert?‘ in die Irre führt, soll anhand einiger weiterführender theoretischer Bemerkungen und insbesondere methodidaktisch-praktischer Überlegungen versucht werden, den sowohl separierten als auch integrierten fertigkeitsbezogenen Lehr-/Lernweg exemplarisch zu verdeutlichen.

Besonders anschaulich erfolgte die Darstellung der Verschränkung des Fertigkeitstrainings in integrativer Perspektive in Heft 24 von *Fremdsprache Deutsch*, die 2001 unter

dem programmatischen Titel *Kombinierte Fertigkeiten* herausgegeben wurde. Einleitend macht Krumm (2001: 5) darauf aufmerksam, dass die Akzentuierung der Fertigkeiten als zentrales Thema der Fremdsprachenmethodik gerade anzeigt, dass „mit den Fertigkeiten [...] das sprachliche Handeln betont [wird]“ und ihr Training dem Ziel der Automatisierung sprachlicher Handlungen dient.

„Dieser Prozess der Automatisierung wird einerseits durch isoliertes Üben einzelner Fertigkeiten beschleunigt, andererseits dürfen Fertigkeiten nicht zu stark von kommunikativen Intentionen isoliert werden, denn sie sollten von Anfang an als Mittel zum Zweck im Kontext kommunikativer Aufgaben trainiert werden, da sie kein Selbstzweck sind.“

Allerdings ist dieser Anspruch angesichts der üblichen kommunikativen Künstlichkeit fremdsprachenunterrichtlicher Lernprozesse zwar leicht formuliert, aber umso schwieriger in die Praxis umzusetzen, soweit sie nicht in den idealen Kontext projektunterrichtlicher Gestaltung eingebettet sind, womöglich sogar noch mit einem realistischen Ziel wie z.B. einem Produkt (Erstellung einer Zeitung/Zeitschrift, Planung einer Reise/Veranstaltung, Vorbereitung von Unterricht usw.).

Ganz entscheidend ist, dass Krumm (ebd.: 6) unter dem Titel ‚Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert‘, der bezeichnenderweise nahezu identisch ist mit dem o.a. Buchtitel von Fandrych/Thonhauser (2008), darauf hinweist, dass es sich bei der analytischen Aufteilung menschlicher Kommunikation in die vier Fertigkeitsbereiche unter lernpsychologischen Gesichtspunkten lediglich um idealtypische Konstrukte handelt, „also keine klar abgrenzbaren, beobachtbaren Grundeinheiten unseres Umgangs mit Sprache, sondern unser Versuch, höchst komplexe Prozesse für Übungszwecke (auch für Forschungszwecke oder in Tests) zu isolieren und mit einem Etikett zu versehen“.⁷ Dem entsprechend merken auch Huneke/Steinig (1997: 109f) an, dass „sich kritisch fragen [ließe], ob es denn überhaupt sinnvoll ist, die Fertigkeiten isoliert voneinander zu betrachten.“ Zu Recht betonen sie aber die teilweise fertigkeitsspezifischen psycholinguistischen Prozesse, ergänzen dabei jedoch, dass die „Übungen dazu dann in der Unterrichtspraxis aufeinander bezogen werden“ könnten oder sogar sollten. Analog führt auch Krumm

7 Eine solche Klarstellung fehlt bezeichnenderweise bei Fandrych / Thonhauser (2008).

(2001: 6) sehr schlüssig auf, dass sich jede Fertigkeit aus verschiedenen Teilfertigkeiten zusammensetzt, die

„einerseits auch isoliert geübt werden müssen, [...] andererseits [...] solche isolierten Aktivitäten nie zu lange dauern [sollten], sie [...] immer wieder in kommunikatives Handeln eingebunden werden [müssen], denn kommunikatives Handeln lernt man nur, indem man es lernt, kombinierten Gebrauch von verschiedenen Fertigkeiten zu machen.“

Er fordert daher, „die traditionelle Reihenfolge *erst rezeptiv (input)* — *dann produktiv* aufzulösen zu Gunsten einer Kombination von Produktion und Rezeption“ (ebd.: 8; Hervorhebung i.O.). Eine besondere Rolle nehmen hierbei die interaktiven Tätigkeiten ein, in denen bei komplexen Aufgaben alle vorhandenen Ressourcen mobilisiert und trainiert werden. Die im GER angelegte detaillierte Stufung der Fertigkeiten beinhaltet allerdings, so Krumm (ebd.: 11), die Gefahr, dass sie „eine erneute inhaltliche Verengung des Unterrichts zur Folge haben könnte“. Insbesondere die stark ausgeprägte Operationalisierung in die zentralen, prüfungsausgerichteten Kann-Bestimmungen sowie thematische Begrenzungen pressen allzu leicht die unterrichtlichen Prozesse in ein methodidaktisches Korsett und schränken Curriculum- und LehrwerkautorInnen in ihrer Kreativität zu sehr ein. Stattdessen gilt es nach wie vor, den Unterricht in seiner Gestaltung und seinem Aufgabenspektrum so zu konzipieren, „dass die Benutzung der Sprache beiläufig passiert, als Mittel zum Zweck“ (ebd.), und in dieser Weise die Automatisierung der Fertigkeiten zu fördern und zu optimieren.

Mit Blick auf die Neustrukturierung der europäischen Sprachenpolitik stellt Krumm (ebd.: 12) deshalb zusammenfassend fünf wichtige Postulate auf:

- „1. Es gibt keine begründete und für alle verbindliche Reihenfolge bei der Vermittlung der Fertigkeiten.**
- 2. Es ist sinnvoll, den Fertigkeitenbegriff in Richtung auf die kommunikative Leistung der Fertigkeiten zu erweitern, dazu gehören**
 - a) die Betonung des Interagierens,**
 - b) die Wiederentdeckung des Sprachmittels.**
- 3. Fertigkeiten werden am besten automatisiert, wenn sie ‚beiläufig‘ zum Lösen interessanter Aufgaben verwendet werden.**

4. **Dadurch, dass die Fertigkeiten von vornherein kombiniert und in kommunikativen Aufgabenstellungen verwendet werden, lässt sich das Problem des Transfers von der Übungs- in die Realsituation vermeiden: Üben ist gleichzeitig Anwenden.**
5. **Ein Unterricht, der den Lernenden Freiraum lässt zur eigenen Planung und Bewältigung der Aufgaben (Projektarbeit, Neue Medien, Lernautonomie), führt in stärkerem Maße zu vielfältigen Sprachhandlungen und zur Mobilisierung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden selbst als ein lehrerzentrierter, auf einzelne Fertigkeiten ausgerichteter Unterricht.“**

In eben dieser Publikation wird anhand einiger konzeptioneller Überlegungen und praktischer Beispiele von Seiten mehrerer AutorInnen gezeigt, wie sich die programmatischen Überlegungen in die Praxis umsetzen lassen. Portmann-Tselikas (2001: 13-18) fokussiert auf *content based learning*, indem er mit der Konzentration auf realitätsbezogene Aufgaben die „didaktische Situierung“ in den Mittelpunkt stellt, die eingebettet ist „in Kontexte, die für die Beteiligten sinnvoll sind und in denen sie etwas erreichen wollen“ (ebd.: 13). Mit anderen Worten:

„Der effektivste Spracherwerb, das wissen wir, geschieht im Tun, im sprachlichen Handeln selber. Der Unterricht muss daher genügend Möglichkeiten für eigenständiges, aktives Sprachhandeln der Lernenden zur Verfügung stellen. Aber leider ist das häufig nicht der Fall. Zu oft wird der Vermittlung von Wissen sehr viel, der Anwendung und praktischen Konsolidierung zu wenig Raum gegeben.“ (ebd.: 14)

Methodidaktisch exemplifiziert dies Schramm (2001: 36-40) anhand der alle vier Fertigkeiten integrierenden Arbeit mit einem Songtext der deutschen Rockpop-Gruppe ‚Rosenstolz‘. Zentral sind hier insbesondere selbst erstellte Lernertexte, in denen unter Verwendung aller vier Fertigkeiten „die Gedanken und Gefühle der Lernenden, ihre Persönlichkeit“ (ebd.: 40) im Vordergrund steht und der Grammatik- oder Wortschatzerwerb nur in mittelbarer, aber deshalb womöglich sogar effektiverer Weise stattfindet.

Ein anderes Beispiel der integrierten Fertikeitsübung bereits im frühen Anfängerunterricht stellen Butz/Padros (2001: 21-22) vor. Ausgehend von dem Oberthema ‚Lebenslauf‘ zeigen sie mit kurzen, prägnanten Übungen, wie sukzessive alle vier Fertigkeiten kombiniert werden können, ohne dass die inhaltliche Komponente dabei verloren geht oder

nur als Transmissionsriemen benutzt wird. Eine Übertragung dieses Beispiels auf nahezu jedes klassische Anfängerthema wie Wohnen, Essen und Trinken, Arbeit und Studium usw. erscheint problemlos möglich.⁸

9. Schluss

Wie sich gezeigt hat, gibt es bei der Strukturierung der als vier Hauptfertigkeiten bezeichneten kommunikativen Bereiche keinen grundsätzlich neuen Standpunkt. Die im Rahmen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* erfolgte Konzipierung in vier Sektionen von Aktivitäten und Strategien der Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation wirft zwar eine andere Perspektive auf die zu erlernenden Kompetenzen, beschreibt diese aber nur als eine Möglichkeit und Option im Rahmen einer funktional und handlungsorientierten Sprachverwendung. Die Sensibilität und weit verbreitete Skepsis bis hin zu unverhohlener Ablehnung, mit der gerade im deutschen Sprachraum auf diese Programmierung reagiert wurde und wird, spiegelt jedoch eher die große Verunsicherung und auch Praxisferne der akademischen Kontexte als tatsächlich sachbegründete Vorbehalte wider.⁹ In anderen, eher pragmatisch ausgerichteten Wissenschaftstraditionen wie etwa dem angelsächsischen wird weitaus gelassener auf diese bislang umfassendste Fremdsprachenkonzeption reagiert. Dies bedeutet nicht, dass es nicht auch berechtigte Einwände gegen verschiedene Konzeptpunkte gibt und geben muss, versucht der GER doch den

8 Das Lehrwerk ‚Passwort 1‘, aus dem dieses Beispiel stammt, ist im Übrigen das einzige mir bekannte, bei dem der Aufbau der einzelnen Lektionen sich strikt an den Fertigkeiten orientiert.

9 Als weiteren ‚Denkzettel‘ für die oft in abstrakten theoretischen Auseinandersetzungen und Überlegungen verbleibende Intelligenzia lässt sich der vom Bundesamt für Migration und Zuwanderung (BMZ) erstellte Orientierungskurs im Rahmen der Integrationskurse bezeichnen. Dieser, auf zuerst 30, dann 45 Unterrichtsstunden konzipierte Landeskundekurs ist in nicht geringem Maße faktenorientiert, intendiert explizit die Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes und wirkt mit der mittels eines Abschlusstests erfolgenden Zertifizierung zudem obstruktiv. Von daher ist die Kritik von Grünewald (2010: 1489) sicher berechtigt, dass gerade auch bei einer Übernahme der diesbezüglichen Lehrbücher von Seiten verschiedener Verlage im Ausland die „Form einer affirmativen Darstellung der deutschsprachigen Länder zu prognostizieren“ ist, weswegen die kursorientierten Lehrmaterialien zweifellos durch zusätzliches, kritisches Material ergänzt werden sollten. Trotz seiner Kritik weist Grünewald aber auch darauf hin, dass „die durch diese Entwicklung induzierte, lange Zeit angemahnte Entwicklung von landeskundlichen Lehrmaterialien für Anfänger“ ohne Frage auch positiv zu sehen ist und die langjährigen und sich im Kreise drehenden Debatten über Möglichkeiten optimaler landeskundlicher Lernmaterialien für diese Zielgruppe von oben her aufgelöst wurden. Dass auch hier das professorale Lamento über mangelnde Konsultation im Vorfeld der Orientierungskurskonzipierung groß war, versteht sich von selbst.

gesamten Komplex des Sprachlehrens und -lernens einschließlich der Lernfortschrittsüberprüfung abzubilden. Dass der GER insbesondere von Seiten der Verlage, Sprachvermittlungsinstitutionen und allgemein der Fachdiskussion allzu häufig auf die vermarktungsfreundlichen Kompetenzstufen und Testifizierungsmöglichkeiten reduziert wird, erscheint jedoch übertrieben und ist mehr den Verkaufszwängen und -bedürfnissen geschuldet, als dass dies der GER-Konzeption selbst anzulasten wäre. In diesem Punkt ist Thonhauser (2008: 96) zuzustimmen, der in Frage stellt, „ob es sich hierbei tatsächlich um kritische, kontext-sensible Weiterentwicklungen dessen handelt, was im GER angelegt ist, oder nicht vielleicht doch um rasche Übersetzungen in anwendbare und verkäufliche Produkte.“ Dennoch nutzt es wenig, über diese ja auch schon bei vergangenen methodischen Neuerungen auftretenden Nebeneffekte zu klagen oder die Revision des gesamten Projektes zu fordern. Stattdessen sollte vielmehr versucht werden, wenigstens Einfluss zu nehmen auf die unkritische Übertragung in andere, insbesondere außereuropäische Lernkontexte, in denen die mit dem GER verfolgten sprachpolitischen Ziele so gar nicht existieren. Dies gilt vor allem für den japanischen Kontext, in dem die teils absurde Übernahme methodisch-didaktischer Modelle aus dem europäischen und nordamerikanischen Kontext zu zahlreichen Stilblüten geführt hat, ohne dass daraus bislang produktive und positive Schlussfolgerungen für die Entwicklung einer autochtonen Lehrmethodik gezogen worden wären. Angesichts der progressiven Thematisierung des GER in den letzten Jahren ist jedoch in Japan genau die beschriebene unreflektierte Übernahme des GER zu befürchten.

Für die Fertigkeiten, die im Rahmen des Aufsatzes im Vordergrund standen, wird dies für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache besonders deutlich und konkret. Die Frage ist nicht, ob man die Fertigkeiten — und hier sind die traditionellen vier ebenso gemeint wie die zahlreichen anderen, im GER aufgeführten — in die vier Gruppen Produktion, Rezeption, Interaktion und Mediation aufgliedert oder sie anderweitig anordnet, sondern wie ein institutioneller und motivationaler Rahmen geschaffen werden kann, der ein angemessenes Sprachlehren und -lernen mit integrierter Fertigkeitenvermittlung überhaupt zulässt. Hier durch die Ausarbeitung sinnvoll zusammengestellter und praktikabler Curricula die Basis zu schaffen, scheint die Aufgabe der Gegenwart für die japanische Germanistik zu sein, nicht die intellektualisierte Erörterung externer Programme. Immanent wäre dabei natürlich zu klären, welche Fertigkeiten in welchem Kontext mit welcher Zielsetzung im Vordergrund stehen sollten, welche Teilfertigkeiten relevant sind, und insbesondere, welche realistische Lernmotivation den Studierenden vermittelt werden kann.

Literatur

- Barber, Larry (1971): *Listening behavior*. London: Collins.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bohn, Rainer (1996): Schreiben. In: Henrici/Rierner (Hrsg.), 103–127.
- Butz, Marion/Padros, Alicia (2001): Jahrgang „19 hundert 72“. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 21–22.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. (Rat für kulturelle Zusammenarbeit; fachliche Leitung: Coste, Daniel/North, Brian/Sheils, Joseph/Trim, John; deutsche Übersetzung: Quetz, Jürgen/Schieß, Raimund/Sköries, Ulrike/Schneider, Günther) München u.a.: Langenscheidt [Online: www.goethe.de/z/50/commeuro/; 21. Juli 2012]
- Fujiwara, Mieko (2003): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. In: *Deutschunterricht in Japan* 8, 95–99.
- Gass, Susan M./Madden, Carolyn G. (eds.) (1985): *Input in second language research*. Cambridge MA: Newbury House.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gruhn, Heike (2009): Anmerkungen zum Zertifikat Deutsch im mexikanischen Kontext vor dem Hintergrund der Deskriptoren-Tabellen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 14: 2 [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Gruhn2.htm>; 21. Juli 2012]
- Grünwald, Matthias (2010): Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (Hgg.), 1484–1492.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Henrici, Gert (1996): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert/Rierner, Claudia (Hrsg.), 506–522.
- Henrici, Gert/Rierner, Claudia (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heringer, Hans-Jürgen (1988): *Lesen — Lehren — Lernen*. Tübingen: Niemeyer.
- Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Housen, Alex/Kuiken, Folkert (2009): Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 30(4), 461–473.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Japanischer Deutschlehrerverband (JDV) (2001): *Gegenwärtige Lage und zukünftige Aufgaben des Deutschunterrichts in Japan — Bericht über die Umfrage —*. Tōkyō: Ikubundo.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen (1981): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert — kombiniert — integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kutsuwada, Osamu/Mishima, Kenichi/Ueda, Kouji (1987): Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.), 75-82.
- Marx, Peter (2007a): *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- Marx, Peter (2007b): Beschreibung der beim Lesen und Schreiben beteiligten Prozesse. In: Marx, Peter, 18-26.
- Passwort Deutsch 1 (2001): *Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974a): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974b): Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht. In: *Beiträge zu Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland*. München: Goethe-Institut.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann, Paul R. (1993): Rezeptive und produktive Fertigkeiten. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 96-99.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-18.
- Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2001): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studienverlag.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Robinson, Saul B. (1973): *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Schmidt, Maria G./Naganuma, Naoyuki/O'Dwyer, Fergus/Imig, Alexander/Sakai, Kazumi (eds.) (2010): *Can do statements in language education in Japan and beyond — Applications of the CEFR —*; 日本と諸外国の言語教育における — Can-Do 評価 — ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用 — *Kannbeschreibungen im Sprachunterricht in Japan — Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) in der Praxis*. Tōkyō: Asahipress.
- Schmidt, Reiner (2010): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.), 921-932.
- Schramm, Karen (2001): „Zieh mich tief zu dir ins Wasser“. Fertigkeiten kombinieren bei der Arbeit mit Lernertexten. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 36-40.
- Schreiter, Ina (1996a): Entwicklung von sprachlichem Können/Zieltätigkeiten. Einleitung. In: Henrici/Riemer (Hrsg.), 27-30.
- Schreiter, Ina (1996b): Hören und Verstehen. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.), 31-52.
- Schreiter, Ina (1996c): Sprechen. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.), 53-82.
- Schreiter, Ina (1996d): Lesen und Verstehen. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.), 83-102.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal behavior*. MA: Copley Publishing Group.
- Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. In: *Fremdsprache Deutsch* 7, 4-11.
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink.
- Sturm, Dietrich (Hrsg.) (1987): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. München: Hueber.
- Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehen-

- sible output in its development. In: Gass/Madden (eds.), 234–253.
- Thonhauser, Ingo (2008): Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR. In: Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hrsg.), 87–106.
- Vielau, Axel: (1997): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Viëtor, Wilhelm (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn. [Wiederabdruck in: Die neueren Sprachen 81 (1982), 120–148]
- Vogt, Karin (2007): Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens am Beispiel des berufsorientierten Fremdsprachenlernens: das Forschungsprojekt „Kompetenzprofile“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, 1: 43–66.
- Wygotsky, Lew S. (1934/1986): *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Wilss, Wolfram (1992): Fertigkeit. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 143–149.

(Accepted; August 2, 2012)

《SUMMARY》

Fertigkeiten in Bewegung? Zur Neukonzeptionierung der Sprachaktivitäten (Skills in motion?: New conceptual design in language activities)

Dr. Matthias GRÜNEWALD

Associate Professor, Graduate School of Letters, Hokkaido University

The construct of skills, traditionally separated according to the senses in listening, speaking, reading and writing is a fixed point of reference in the conceptualization and arrangement since the beginning of a scientific approach to foreign language education. However, based on new knowledge and findings on one side and social requirements and needs on the other there has always been a particular importance of certain skills during the proceeding of different language approaches and methods like grammar-translation, audiovisual resp. audio-lingual, communicative or intercultural.

A quite important change has been the publication of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) about ten years ago and the changes regarding the language activities. Particularly the accentuation of decoding and production respectively added by the aspects of interaction and mediation i.e. interlingual communication seems to give a new perspective to language learning. The CEFR is an all-embracing concept of foreign language teaching and learning never seen before in the history of language teaching which attracted a great deal of attention and approval but gave also rise to strong criticism and scepticism. Recently, even in East Asia and Japan there is a growing debate about the CEFR and tendencies of an adaption of it as a whole or in parts to the foreign language education at universities.

In the course of the article which briefly tries to summarize those developments the focus will be to give a critical review and reassess of the significance and changes regarding the so called skills. After a definition of the term 'skill' there will be a concise description of the history of methods in reference to the skills. Successional there are a summary of the CEFR with a particular focus on skills as well as a discussion of the

proposed application of the CEFR in Japan regarding the teaching and learning of German. Moreover, two well-known conceptions of the methodology and didactics of German teaching are reviewed with the result that there are differences but even significant similarities between those conceptualizations and the GER. At the end it is shown and exemplified that both the separated teaching of skills or rather sub skills and a temporally close integration in combining exercises are necessary to meet the requirements of the process of language teaching and learning as well as the needs of the application in everyday life.