

AUTONOMIE UND PROZEDURALE KOMPETENZ:

ELEMENTE EINES NEUEN CURRICULUMS FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER SEKUNDARSTUFE

Wai Meng Chan

Einleitung: Lehrpläne und Curricula - "Kinder ihrer Zeit"

In Gerhard Neuners Beitrag zum 1998 erscheinenden *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* werden Lehrpläne folgendermaßen charakterisiert:

Lehrpläne sind - ähnlich wie Lehrwerke - "Kinder ihrer Zeit". Sie entstehen aus einem Bedingungsgefüge heraus, das sich verändern kann. (Neuner, in Vorbereitung)

Der Fremdsprachenunterricht, mitsamt dessen Zielen, Inhalten und methodischen Verfahrensweisen, ist ein Produkt des Zusammenspiels vieler Faktoren, vor allem der jeweiligen übergreifenden bildungspolitischen Orientierung und der Erkenntnisse der einschlägigen Fachwissenschaften. Veränderungen auf gesellschaftlicher bzw. institutioneller Ebene sowie neue Befunde der Fremdsprachendidaktik und deren Bezugswissenschaften führen - oft zeitverzögert, aber meist zwangsläufig - zur Revision existierender bzw. Erstellung neuer Curricula.

Dieser Beitrag wird daher kurz auf die neue bildungspolitische Zielsetzung Singapurs sowie die jüngsten Entwicklungen in der Autonomie- und Lernstrategieforschung eingehen und deren Konsequenzen für die Erneuerung des DaF-Curriculums für die Sekundarstufe (Altersgruppe 13-16 Jahre) zu verdeutlichen versuchen.

1. Hintergrund des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe

1978 wurde Deutsch zur gleichen Zeit wie Französisch und Japanisch als Schulfach in der Sekundarstufe eingeführt. Alle drei Fremdsprachen wurden und werden heute noch als Wahlfächer angeboten, von denen der Schüler wegen der hohen schulischen Belastung nur eines belegen darf. Nach vier Jahren wird als Abschlußprüfung die "Ordinary Level" (abgekürzt: 'O'-Level) Prüfung des Singapore-Cambridge Local Examinations Syndicate abgelegt, das die Prüfungsaufgaben zentral stellt und bewertet. Die Motivation für die Einführung des Fremdsprachenunterrichts war ursprünglich überwiegend pragmatischer Natur und leitete sich von der starken Abhängigkeit Singapurs von der internationalen Wirtschaft und der westlichen Technologie ab. Die durch den Deutschunterricht erlangten Sprachkenntnisse sollten vor allem dazu dienen, die wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Kontakte zu Deutschland zu verstärken, was aus dem folgenden Auszug aus dem ersten Lehrplan deutlich hervorgeht:

Specific instances whereby Singaporeans would find competence in German useful and necessary are numerous: as employees in foreign firms, banks and industries; in the tourist trade; in the airline industry; [...] in pursuing training programmes for further education conducted in foreign languages either abroad or in Singapore; and when dealing with technical or scientific information available only in German. (*German Language Syllabus*¹, 1987, p. 1)

Durch die Vermittlung des Goethe-Instituts Singapur wurde 1982 von dem Erziehungsministerium Singapurs und des Fachgebiets DaF der Universität Gesamthochschule Kassel ein gemeinsames Projekt zur Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung gestartet.² Im Rahmen dieser Zusammenarbeit entstand 5 Jahre später, d.h. 1987, das erste pragmatisch-kommunikativ ausgerichtete Curriculum für das Deutschprogramm der Sekundarstufe. Dem ursprünglich fast ausschließlich ökonomisch-funktionalen Ziel des Fremdsprachenprogramms fügte nun das Kasseler Projektteam ein humanistisches hinzu. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der fremden Kultur soll der Lernende eine neue Perspektive zur eigenen Kultur gewinnen und dadurch die Konsolidierung der eigenen Identität und die Aneignung von Werten wie Toleranz und sozialer Mündigkeit bewirken. Somit wurde schon damals den Entwicklungen der nachfolgenden Jahre in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik einiges vorweggenommen.

2. "Thinking Schools, Learning Nation": Neue bildungspolitische Zielsetzung Singapurs kurz vor der Jahrhundertwende

Singapur ist ein kleiner Inselstaat in Südostasien mit einer Fläche von gerade 650 Quadratkilometern, der keine verwertbaren Rohstoffe besitzt und fast ausschließlich von der Finanzwirtschaft und Dienstleistungsindustrie abhängig ist. Angesichts dieser Voraussetzungen muß der Staat verständlicherweise bei der politischen Zielsetzung die Ausbildung seines Volkes ganz in den Vordergrund stellen. Bereits am Anfang der neunziger Jahre hat sich der Staat intensiv darüber Gedanken gemacht, wie sich das kleine Land für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts rüsten soll.

Man erwartet, daß der dann noch stärker werdende wirtschaftliche Wettlauf aufgrund der Qualität der Human Resources entschieden wird, die einem Land zur Verfügung stehen. In diesem Fall stünde Singapur - fast ironischerweise - vor der historischen Chance, sich künftig gegen die rohstoffreichen Billiglohnländer besser behaupten zu können. Dazu ist jedoch erforderlich, daß der Staat die Herausforderung ernst- und annimmt und die Bevölkerung - das menschliche Potential künftigen Wachstums - dementsprechend auf die gesteigerten Anforderungen des nächsten Jahrhunderts vorbereitet. Zu diesem Zweck werden zur Zeit curriculare Reformen in den Schulen angestrebt, die folgendes zum Ziel haben³:

1. Die Heranbildung der Schüler zu selbständig Lernenden, die zum lebenslangen Lernen fähig sind.
2. Die Befähigung zu kritischem und kreativem Denken.
3. Die Aneignung von Problemlösestrategien.
4. Die Rückbesinnung auf die eigene kulturelle Identität sowie die Grundwerte der eigenen Kultur.

Der Premierminister Singapurs Goh Chok Tong subsumierte bei einer Rede im Juni 1997 die Visionen seiner Regierung und die Philosophie hinter den aktuellen Reformbestrebungen unter der Formel "Thinking Schools, Learning Nation"⁴. Goh sprach von der Notwendigkeit, den Umfang des zu vermittelnden Wissens zugunsten der Entwicklung und Aneignung von kreativen Denk- und Lernstrategien zu verringern. Ferner strich er die Bedeutung des lebenslangen Lernens heraus, indem er es zur nationalen Kultur erhob. Man müsse erkennen, daß das Lernen ein Kontinuum darstelle, das bereits im Vorschulalter einsetze und sich durch das ganze Leben durchziehe.

Durch die Reformen werden also autonome, kreative, anpassungs- und lernfähige Individuen angestrebt, die dem Inselstaat das Überleben in einer zunehmend wettbewerbsbetonten Welt sichern sollen.

3. Entwicklungen in den Fachwissenschaften und das Curriculum

Ein Sprachlerncurriculum ist in der Praxis selten das Produkt einer einzigen Lerntheorie oder methodisch-didaktischen Konzeption, sondern meist das Erzeugnis der Überlagerung vieler nacheinander berücksichtigter Impulse aus verschiedenen einschlägigen Forschungszweigen wie der allgemeinen Pädagogik, Fremdsprachendidaktik, Lernpsychologie, Spracherwerbsforschung, Linguistik, Literaturwissenschaft u.a. Dies gilt auch für die Neubearbeitung des Singapur Curriculums für die Sekundarstufe, mit der keineswegs der totale Umbruch mit dem ersten, 1987 vorgelegten Lehrplan beabsichtigt wurde. Die Neubearbeitung sucht vielmehr auf der Grundlage des früheren Curriculums und unter Beibehaltung von dessen zentralen Prinzipien - so z.B. der Lernerzentriertheit und Aufgabenorientierung - die neuesten gesicherten Forschungsbefunde umzusetzen. Notwendige und zum Teil recht extensive Korrekturen und Ergänzungen wurden dabei von den Autoren des neuen Lehrplans vorgenommen. Da es schier unmöglich ist, im Rahmen dieses Beitrags einen vollständigen Überblick aller relevanten Forschungsaktivitäten der letzten Jahre zu geben, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen lediglich auf die Tendenzen der Autonomie- und Lernstrategieforschung, welche die Gestaltung des neuen Deutschcurriculums maßgeblich beeinflusst haben.

3.1 Erkenntnisse aus der Autonomieforschung

Kaum ein anderer Fachbegriff kann sich der gleichen breiten Akzeptanz unter Theoretikern wie auch Praktikern rühmen wie die Lernerautonomie². Das ist kaum verwunderlich, wenn man bedenkt, daß die Autonomie als pädagogischer Begriff bis zur Freinet-Pädagogik in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts (Wolff, 1994) zurückverfolgt werden kann und aus verschiedenen sozialen bzw. wissenschaftlichen Bewegungen abgeleitet wurde bzw. werden kann (vgl. Gremmo und Riley, 1995).

-4-

Die humanistische Psychologie und Pädagogik betrachtet als Aufgabe der Erziehung und des Schullernens die Stärkung des Selbstwertgefühls des Lernenden, indem dieser sich den Lernstoff auf autonome Weise erarbeitet und ihn damit zum eigenen geistigen "Besitz" macht (Maslow, 1970; Rogers, 1983). Zugleich soll das Schulcurriculum, einschließlich des Fremdsprachenunterrichts, der Selbstaktualisierung des Lernenden dienen, der dadurch sein eigenes Potential und seine natürliche Veranlagung als autonomes Wesen realisieren soll (vgl. Stevick, 1990). Dazu schrieb David Little:

[...] learner autonomy is not only a goal to be striven after in formal learning contexts, but occurs naturally in human experience. [...] It is not only in early developmental learning and child language acquisition that we encounter learner autonomy as a natural phenomenon. Learning as a largely unconscious, experiential process is central to our lives (Little, 1994, p. 433-434).

Mit der kognitiven Wende in der Psychologie in den sechziger Jahren eroberte sich der Lernende nach einem halben Jahrhundert der behavioristischen Verbannung seine Stellung als aktives Subjekt des Lernens zurück. Ihm wurde im Zuge der zunehmenden Lernerorientierung eine ungleich größere Rolle bei der Gestaltung des Curriculums und des Unterrichts zugestanden. Die Kognitionspsychologie erkannte den Menschen als intentionales Wesen an, das durchaus in der Lage ist, planvoll und selbständig die Erreichung selbstgesetzter Ziele zu betreiben und daher auch die Verantwortung für das eigene Lernen mitzutragen (vgl. Edelmann, 1993).

Unlängst sorgte ein weiterer Versuch, die Forderung nach Lernerautonomie theoretisch zu begründen, für Gesprächsstoff. Dieter Wolff argumentierte,

daß neueren Ansätzen des fremdsprachlichen Lernens zugrundeliegende Prinzipien wie Schülerorientierung, Prozeßorientierung, Lernerautonomie theoretisch mit den konstruktivistischen

Lernprinzipien absichern lassen (Wolff, 1994, p. 407).

Er plädierte damit für die Verankerung der Lernerautonomie in der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus, dessen Grundannahme darin besteht, daß der Mensch in einem subjektiven Prozeß der mentalen Konstruktion und aufgrund seiner existierenden kognitiven Strukturen selbständig die Wirklichkeit für sich selbst erschafft.

Nach dieser knappen Schilderung der Strömungen hinter der Renaissance des Autonomiebegriffes wendet sich nun der Beitrag der Definition der Lernerautonomie zu. Als einer der ersten Befürworter der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Lernen lieferte Henri Holec die zugleich meist zitierte Bestimmung dieses Begriffes:

[...] autonomy is the "ability to assume responsibility for one's own affairs". In the context, with which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one's own learning. (Holec, 1979, 3)

-5-

Vergleichen wir diese Definition mit der folgenden Beschreibung der Autonomie bei David Little:

Essentially, autonomy is a *capacity* - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. (Little, 1991, 4)

Beide Definitionen weisen deutlich darauf hin, daß es sich bei der Lernerautonomie um die Befähigung des Lernenden dazu handelt, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Autonomie ist sowohl das Ziel als auch der Weg zum Ziel. Lernende werden sich Autonomie erst dann aneignen können, wenn sie sich auch in Autonomie üben dürfen. Aber die Autonomie ist nicht sofort und ohne weiteres zu realisieren, denn auf dem Weg zur Autonomie müssen noch viele Hindernisse überwunden werden. Sowohl Holec als auch Little antizipieren enorme Probleme, die insbesondere in der Lernvorerfahrung des Lernenden und in dessen subjektiver Einstellung zum Lernen und zu den Klassenlernformen begründet liegen.

Aussicht auf Erfolg hat die Förderung der Lernerautonomie erst, wenn die folgenden Voraussetzungen geschaffen werden:

1. Der Lernende muß bereit sein, Verantwortung zu übernehmen und seine Rolle als Lerner innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers neu zu definieren. Dazu muß angesichts des immer noch sehr verbreiteten lehrerzentrierten Unterrichtsmodus zunächst eine "Dekonditionierung" des Lernenden erfolgen (Holec, 1979), welche über das Hinterfragen der eigenen Lernhaltung und Auffassung des Sprachenlernens zu größerer Aufgeschlossenheit gegenüber den neuen Anforderungen an ihn als Lernenden führen soll.
2. Der Lernende muß sich im Laufe des Sprachunterrichts die Strategien und Techniken aneignen, die ihm ermöglichen würden, das eigene Lernen zu regulieren (d.h. zu planen, überwachen und evaluieren). Gemeint sind vor allem metakognitive Strategien, die im nächsten Abschnitt ausführlicher besprochen werden. Dazu gehören aber auch Kenntnisse anderer Strategien, die der Memorierung und Verarbeitung linguistischer Daten, der Kommunikation oder der Selbstmotivierung dienen, sowie Kompetenz in der Anwendung dieser Strategien.

Die Lernerautonomie erfordert ein hohes Maß an Lernertraining⁶, das daher bei der Analyse und Beschreibung von Lernerbedürfnissen zum Zweck der curricularen Planung unbedingt berücksichtigt werden soll.

3.2 Erkenntnisse aus der Lernstrategieforschung

Die Anfänge der Lernstrategieforschung wurden vor allem durch die Bemühungen einiger Forscher (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman et al, 1978 u.a.) gekennzeichnet, dem Erfolg "guter Sprachlerner" ("the good language learner") auf den Grund zu gehen. Diese Bemühungen fußten auf einigen theoretischen Grundannahmen, von denen die wichtigsten im folgenden kurz geschildert werden:

1. Unterschiede im Lernerfolg sind durch Unterschiede im Lernverhalten zu erklären und liegen in den unterschiedlichen kognitiven Prozessen (oder Strategien) der Lernenden begründet (Wenden and Rubin, 1987).
2. Explizit erworbenes Wissen kann automatisiert und in prozedurales Können (gemeint sind z.B. Sprachfertigkeiten oder Geschick in der Anwendung von Strategien) verwandelt werden - eine These, die von einer Vielzahl von Theoretikern (Bialystok, 1978; McLaughlin, 1987 u.a.) unterstützt wird und die explizite und direkte Vermittlung von Strategien rechtfertigen würde.
3. Erfolgreiche Lernstrategien können auch die Lernleistung schwächerer Lerner steigern. Diese Annahme macht es sinnvoll, das Strategierepertoire und die Strategieverwendung guter Sprachlerner sowie die Möglichkeiten der Intervention im Sprachunterricht zu untersuchen⁷.

Diese Annahmen mögen heute etwas eindimensional erscheinen, weil sie individuelle Unterschiede hinsichtlich der oft sehr diversen Lerntraditionen, -stile und -präferenzen der Lernenden außer acht ließen, welche die direkte Übertragbarkeit der Strategien eines Lernenden auf andere etwas in Frage stellen. Dennoch schärften diese Bemühungen den Blick der Forschung für die Bedeutung der Lernprozesse für den Lernerfolg und gaben den Anstoß für eine stärkere Prozeßorientierung des Fremdsprachenunterrichts.

Andere Erkenntnisse, vor allem aus der Kognitions- und Wissenspsychologie, bestätigten die herausragende Stellung der Strategien für den Sprachgebrauch und das Sprachenlernen. In Anlehnung an den Kognitionspsychologen Anderson (1983) postulieren O' Malley und Chamot (1990), daß die Sprachrezeption und -produktion sowie Sprachlernaktivitäten komplexe kognitive Fertigkeiten darstellen, die von mentalen Operationen oder Strategien gesteuert werden. Bezogen auf Sprachlernprozesse ist eine Lernstrategie also "ein Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen" (Bimmel, 1993). Auf der theoretischen Basis des Informationsverarbeitungsmodells des Lernens sowie aufgrund empirischer Daten aus zahlreichen Untersuchungen und Pilotprojekten plädieren O' Malley und Chamot für die Integration der Strategievermittlung in den Fremdsprachenunterricht.

Im Rahmen dieser Bemühungen wurden zugleich auch zahlreiche Taxonomien der Strategien aufgestellt. Die wohl ausführlichste Taxonomie stammte von Rebecca Oxford (1990), die zwischen direkten und indirekten Strategien unterscheidet⁸. Direkte Strategien sind nach Oxford Strategien, die zur mentalen Verarbeitung der Zielsprache eingesetzt werden, und können weiter in Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien unterteilt werden. Indirekte Strategien bestehen aus metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien und werden als "indirekt" bezeichnet, weil sie die Sprachlernprozesse im Hintergrund unterstützen bzw. regulieren.

Eine Sonderstellung nehmen metakognitive Strategien in den Überlegungen vieler Lernstrategieforscher ein⁹, denn diese Strategien, welche die selbständige Planung, Überwachung und Evaluation des Lernens ermöglichen, spielen aufgrund ihrer Funktionen eine zentrale Rolle bei der Förderung der Lernerautonomie. Metakognition - oder das bewußte Reflektieren des eigenen Lernens - wird als das

Bindeglied angesehen, das den Transfer des Strategietrainings auf neue Lernaufgaben ermöglicht und für eine größere Dauerhaftigkeit der Trainingseffekte sorgt (Tönshoff, 1993). Strategie- und Lernertraining sollen daher auf eine bewußtmachende Weise erfolgen, und Lernende sollen explizit über die Gründe für das Training, die möglichen Erträge und Anwendungsmöglichkeiten informiert werden. Auf diese Weise kann die Förderung der Metakognition einen erheblichen Beitrag zu der von Holec geforderten "Dekonditionierung" des Lernenden leisten, indem sie ihm neue Erkenntnisse über u.a. das Sprachenlernen, die Beschaffenheiten der eigenen Kognition sowie verfügbare Strategien verschafft, die ihn zu einer Revidierung der eigenen Lernauffassung und -einstellung anregen könnten.

3.3 Die Forderungen der Forschung: Eine Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Entwicklungen sowohl in der Lernerautonomie- als auch der Lernstrategieforschung offensichtlich derselben Erkenntnis zustreben, indem beide auf die zentrale Stellung des Lernertrainings in einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht verweisen. Aus der Sicht der Autonomieforscher soll Lernertraining den Lernenden im Sinne der Lernerzentrierung zur aktiven Beteiligung am Curriculumprozeß sowie zum autonomen Lernen befähigen. Für die Lernstrategieforscher stellt das Lernertraining darüber hinaus im Sinne der Prozeßorientierung *das Mittel* zu effektiverem Lernen und zur Erreichung einer höheren kommunikativen Kompetenz dar.

Die Kernpunkte der Forderungen der Autonomie- und Lernstrategieforschung lauten demnach:

1. Die Lernerautonomie stellt neben der kommunikativen Kompetenz ein zusätzliches allgemeines Ziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Die Autonomie ist zugleich der Weg zu diesem Ziel.
2. Der Prozeß des Sprachenlernens erfährt gegenüber dem Produkt - traditionell dem Hauptaugenmerk der Fremdsprachendidaktik - eine deutliche Aufwertung. Es gilt die Maxime: Die Förderung der Sprachlernprozesse führt zu einer entsprechenden Steigerung der Sprachkompetenz.
3. Lernertraining stellt eine unverzichtbare Komponente des fremdsprachlichen Curriculums dar. Es dient gleichermaßen der Verwirklichung der Lernerautonomie sowie der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz.
4. Lernertraining muß die Förderung der Metakognition und die Vermittlung metakognitiver Strategien umfassen. Lernende sollen über den Sinn und Nutzen sowie die Verfahrensweisen des Trainings informiert werden.
5. Lernertraining soll in das fremdsprachliche Curriculum und die kommunikativen bzw. linguistischen Lernaufgaben integriert werden.

4. Der neubearbeitete Lehrplan für den Deutschunterricht für die Sekundarstufe

4.1 Kurze Projektbeschreibung

Bereits in der Einleitung wurde auf den Zusammenhang zwischen dem Curriculum und Veränderungen auf der übergeordneten gesellschaftlichen sowie der fachwissenschaftlichen Ebene hingewiesen. Daß die bildungspolitische Neuorientierung Singapurs wie auch neuere Impulse aus der Autonomie- und Lernstrategieforschung eine Neubearbeitung des Curriculums für das Schulfach Deutsch in der Sekundarstufe zeitigen, haben sowohl die Verantwortlichen im Erziehungsministerium als auch das Lehrerkollegium im Language Centre des Ministeriums, der zentralen Fremdsprachenschule für Schüler und Schülerinnen aus ganz Singapur, erkannt. Auf Anregung Hermann Funks, des langjährigen

Fachberaters des Ministeriums von der Universität Gesamthochschule Kassel, wurde im September 1996 ein Projektteam einberufen, das aus Wissenschaftlern¹⁰, Lehrenden des Language Centre sowie dem zuständigen Referenten im Ministerium bestand und mit dieser Aufgabe betraut wurde. Nach mehreren Beratungen in Singapur und Kassel und zwei Zwischenentwürfen ist im November 1997, vierzehn Monate nach Projektbeginn, ein neuer Lehrplan entstanden, der im selben Monat der Kommission für die Curriculumentwicklung im Erziehungsministerium vorgelegt und von dieser auch angenommen wurde. Der Lehrplan ist auszugsweise auf der Internet-Homepage des Verfassers zum Zweck der wissenschaftlichen Diskussion abzurufen¹¹.

4.2 Die Philosophie des Lehrplans

Im ersten Kapitel des Lehrplanes werden die Herausforderungen der Zukunft sowie der spezifische Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur Bewältigung dieser Herausforderungen geschildert:

As Singapore gears itself [...] to meet the challenges of the next millenium, in which we expect to experience more rapid technological changes and keener economic competition amidst growing globalisation, there is an increasing need for communicative competence in foreign languages. The introduction of the study of foreign languages to the secondary school curriculum in 1978 has given young Singaporeans a global outlook and contributed to greater cross-cultural understanding and an increased level of cultural sensitivity. This in turn encourages and facilitates international cooperation and exchange in the political, economic and cultural domains. (GLC, 1997, p. 5)

Es wird außerdem explizit auf die übergeordneten bildungspolitischen Ziele des Staates eingegangen, die in diesem Beitrag bereits an früherer Stelle (siehe S. 2-3) erörtert wurden. Von besonderer Bedeutung und keineswegs selbstverständlich ist die Konvergenz der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Forderungen, denn nicht selten müssen bei der Initiierung und Durchführung eines Curriculumprojektes die oft unterschiedlichen Vorstellungen der Bildungspolitiker und Fachwissenschaftler erst mühsam versöhnt werden. Nicht zuletzt deswegen wird auf diesen ungewöhnlichen Umstand ausdrücklich hingewiesen. Im folgenden ein Auszug aus diesem Kapitel:

-9-

Both political leaders and educationists have long since realised that for Singapore to succeed in the face of increasing global competition, education in this small island state must capitalize on its only resource - that of its people - and develop it to the fullest. [...] the thrust of education in the coming years aims at equipping Singaporeans with the attitudes and skills necessary to engage in life-long learning as well as be adept at creative thinking and problem-solving.

This goal is consistent with recent research in cognitive psychology, language acquisition and foreign language teaching methodology, whose findings pointed towards the necessity to encourage a more learner-centred and process-oriented approach to language teaching and learning. Learners should accept greater responsibility for their learning and be guided progressively to become independent learners with the willingness and capability to continue learning the language beyond the confines of the classroom or after formal schooling has ended. Much emphasis is also given to the development of cognitive process skills - including strategies for language learning and use, for self-management and problem-solving - which will provide a sound basis for the students' later intellectual development. (GLC, 1997, p. 5)

4.3 Anwendungsmöglichkeiten des Lehrplans

Wie in Lehrplänen üblich, enthält auch die neubearbeitete Fassung neben Angaben zur Zielgruppe selbstverständlich auch Ausführungen zu den Kursinhalten (Themen, Situationen, Grammatik und Lexik),

zur Methodik-Didaktik und Lernerfolgskontrolle. Dennoch stellt der Lehrplan mehr als nur einen Stoffplan dar und wurde vielmehr von den Autoren auch als Instrument der Lehreraus- und fortbildung konzipiert, wie Tabelle 1 (Auszug aus dem Lehrplan) verdeutlicht.

Die Implementierung eines lernerzentrierten und prozeßorientierten Curriculums kann erst gelingen, wenn Lehrende die Bereitschaft sowie Fähigkeit aufweisen, ihre Rollen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zu überdenken. Die Forschung hat bereits längst erkannt, daß Ziele wie Lernerautonomie und Prozeßkompetenz ohne Lehrerautonomie oder eine entsprechende Aus- bzw. Fortbildung nicht zu realisieren sind (vgl. z.B. Little, 1995). So müssen Lehrende selbst über die personalen Eigenschaften der Flexibilität, Reflexivität und Kreativität verfügen, wenn sie diese Qualitäten in Lernenden zu kultivieren gedenken. Angesichts dieser Erkenntnis wird dem Aspekt des Lehrertrainings (mit Lehrertraining ist die Lehreraus- und -fortbildung gemeint) eine besondere Bedeutung beigemessen, und der Lehrplan kann bzw. soll bei der Planung und Durchführung von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen herangezogen werden.

-10-

Tabelle 1: Anwendungsmöglichkeiten des Lehrplans

| Applications of the Syllabus | Targeted Readership |
|---|--|
| 1. As the Main Curriculum Planning Instrument | Curriculum Planners Language Teachers |
| 2. As Guidelines for Writing and Selection of Textbooks and Other Teaching/Learning Materials | Textbook Authors Curriculum Material Developers Language Teachers School Administrators |
| 3. As a Teacher Training Tool | Language Teachers Teacher Trainers School Administrators |
| 4. As a Tool for Curriculum Evaluation | Subject Inspectors School Administrators Curriculum Planners Language Teachers |

(GLC, 1997, p. 7)

Auch aus diesem Grund haben sich die Autoren des Lehrplans bewußt um die explizite Begründung der Lehrziele und der Methodik bemüht. Wenn von Lehrenden gefordert wird, daß sie im Unterricht für eine höhere Transparenz der Kursinhalte sowie der Verfahrensweisen sorgen, dann muß der Lehrplan selbst derselben Forderung Genüge leisten und die Lehrenden entsprechend über den theoretischen Hintergrund der curricularen Entscheidungen und Empfehlungen informieren. Allerdings wurden solche Ausführungen in einem vernünftigen Umfang gehalten und in einer allgemein verständlichen Sprache unter Vermeidung von unnötigen Fachtermini verfaßt. Den (Lehrer)Trainingscharakter des Lehrplans unterstreichen außerdem die Anhangskapitel mit Ausführungen zum Classroom Management, Lehrwerkbeispielen zur Illustrierung der methodisch-didaktischen Grundsätze sowie einer Auswahl einschlägiger Forschungsliteratur.

4.4 Die curriculare Umsetzung der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Forderungen

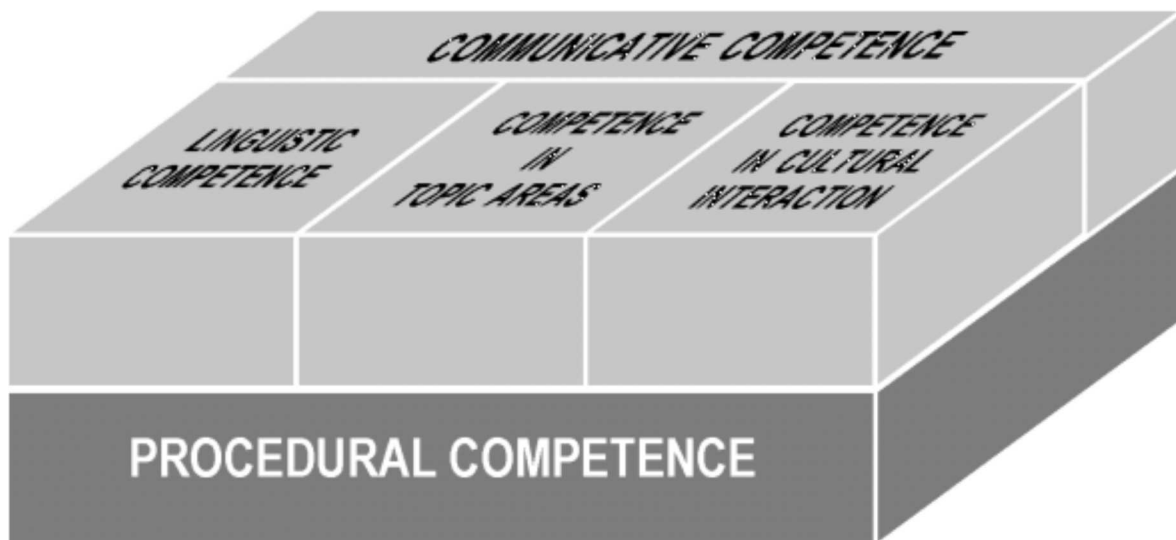
Wegen des relativ begrenzten Umfangs dieses Aufsatzes muß sich die Diskussion in diesem Abschnitt auf die wesentlichsten Veränderungen bzw. Ergänzungen im neuen Lehrplan beschränken, welche auf die oben geschilderten bildungspolitischen Vorgaben bzw. Forschungsimpulse zurückgehen.

-11-

4.4.1 Die Lehrziele

Im ersten Lehrplan von 1987 wurde als übergeordnetes Ziel nur die kommunikative Kompetenz genannt. Im neubearbeiteten Lehrplan wird aus besagten Gründen die Lernerautonomie gleichrangig als weiteres übergeordnetes Ziel neben die kommunikative Kompetenz gestellt.

Abb. 1



(GLC, 1997, p. 10)

Außerdem werden die Teilkomponenten der kommunikativen Kompetenz im alten Lehrplan (nämlich die linguistische, thematische und interkulturelle Kompetenz) im Zuge der stärkeren Prozeßorientierung um den Aspekt der Prozeßkompetenz (oder prozeduralen Kompetenz) erweitert, welche allerdings nicht auf der gleichen Ebene wie die anderen Kompetenzen angesiedelt wird, sondern vielmehr als die Grundlage zum Erwerb derselben zu verstehen ist. Denn wie bereits erwähnt bilden die Sprachverarbeitung und das Sprachenlernen komplexe kognitive Prozesse, deren Ablauf von mentalen Operationen oder Strategien gesteuert wird (siehe S. 4). Auch das Fremdverstehen und die Auseinandersetzung mit Elementen der Zielsprachenkultur sind ebenfalls als kognitive Prozesse anzusehen, die durch die Ausbildung der prozeduralen Kompetenz gefördert werden. Zur Illustrierung wird als Abb. 1 eine graphische Darstellung der Komponenten der kommunikativen Kompetenz aus dem neubearbeiteten Lehrplan reproduziert.

4.4.2 Aussagen zur Methodik und Didaktik

In der Neubearbeitung des Lehrplans wird bewußt auf die Koppelung der unterrichtlichen Verfahrensweisen mit einer einzigen Methode verzichtet. Somit werden die Möglichkeiten der Lehrenden, sich angemessen auf die jeweilige Lehr- und Lernsituation sowie die Bedürfnisse der Lernenden einzustellen, nicht mehr durch die Festlegung auf eine einheitliche Prozedur eingeengt. Zugleich ermöglicht dies eine Korrektur des etwas starren pragmatisch-funktionalen Ansatzes aus den Anfangsjahren der Kommunikativen Didaktik, der dem alten Curriculum zugrunde liegt.

Im Kapitel zur Methodik-Didaktik (GLC, 1997, p. 14ff) werden die allgemeinen methodischen Prinzipien

des neuen Curriculums sowie die daraus abgeleiteten Richtlinien für die Unterrichtspraxis umrissen und begründet. Die prozeßorientierte Auffassung des Sprachenlernens findet vor allem hier ihren Niederschlag. Die Prozeßorientierung wird zu einem der drei methodischen Leitprinzipien des Curriculums erhoben, zu denen auch die Lernerzentrierung und Aufgabenorientierung gehören. Daraus werden acht methodische Richtlinien abgeleitet, von denen die folgenden auf das Prinzip der Prozeßorientierung zurückgehen:

1. Integration des Lernertrainings in den Fremdsprachenunterricht

Durch die planvolle Vermittlung von Lernerstrategien wird die prozedurale Kompetenz der Lernenden gefördert. Dabei sollen individuelle Unterschiede in der Strategieranwendung sowie Lernerpräferenzen berücksichtigt werden. Neben den von Lehrenden bzw. im Lehrmaterial vorgeschlagenen Strategien soll auch das bereits vorhandene Strategierepertoire der Lernenden thematisiert und besprochen werden.

-12-

2. Notwendigkeit der Bewußtmachung

Lernende sind über die Ziele der Lernaufgaben und -aktivitäten zu informieren, um ihnen einen besseren Einblick in die Unterrichtsprozesse zu gewähren. Dies läßt die Aufgaben und Aktivitäten auch sinnvoller erscheinen und führt zu einer höheren Lernmotivation. Außerdem werden besser informierte Lernende eher bereit sein, sich an den curricularen Entscheidungen zu beteiligen und somit das eigene Lernen stärker in die Hand zu nehmen. Die Bewußtmachung erhöht zudem die Dauerhaftigkeit des Lernertrainings sowie die Wahrscheinlichkeit, daß die vermittelten Strategien auch zum Einsatz kommen.

3. Förderung des induktiven Lernens

Da induktive Lernverfahren einen wichtigen Beitrag zum autonomen Lernen leisten können, müssen Lernende bewußt dazu angeleitet werden, selbständig unbekannte linguistische Aspekte und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen sowie Regeln zu formulieren. Lernende sollen regelmäßig die Chance erhalten, Strategien zum induktiven Lernen, so z.B. die SOS-Strategie (Sammeln-Ordnen-Systematisieren) aus dem Lehrwerk *sowieso*¹², zu erproben.

Aussagen zu den Verfahrensweisen sind aber auch in den Kapiteln zu finden, die sich mit den Inhalten des Curriculums befassen. Als Beispiel sei hier das Kapitel zur Grammatik erwähnt, in dem die Richtlinien der zyklischen Progression und des induktiven Lernens im Rahmen der Grammatikvermittlung konkretisiert und anhand von Lehrwerkbeispielen für Lehrende veranschaulicht werden (vgl. GLC, 1997, p. 25f).

4.4.3 Lernen lernen

Die zentrale Bedeutung des Lernertrainings für einen autonomiefördernden und prozeßorientierten Unterricht wurde bereits an früherer Stelle begründet und erörtert, und die Ergänzung eines Kapitels zum Lernen Lernen (GLC, 1997, p. 30ff) stellt daher nur eine logische Konsequenz der Erkenntnisse aus der Autonomie- und Lernstrategieforschung dar.

Gemäß der besonderen Bedeutung, welche die Metakognition für die Förderung positiver Lerneinstellungen bzw. die Selbststeuerung des Lernens besitzt, wird der metakognitiven Entwicklung der Lernenden ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Darin wird die Vermittlung metakognitiver Strategien folgendermaßen begründet:

Learners should be taught metacognitive strategies [...] which regulate their learning process and allow them to plan, monitor and evaluate their progress independently. [...] teachers should guide learners to recognise their own learning style, preferences, strengths and weaknesses as well as the varying demands of encountered language tasks. This will better enable them to plan, with the help of metacognitive strategies, the necessary steps for successful completion of these tasks in a manner most suited to their individual styles.

Only when learners are capable of self-regulation, will they develop true autonomy, reflectivity and creativity - qualities that are needed to cope with today's competitive and rapidly changing world. (GLC, 1997, p. 31)

-13-

Die vielen Klassifizierungen der Strategien, die von der Forschung vorgeschlagen wurde, werden zu einer knappen und übersichtlichen Taxonomie zusammengefaßt, die aus den folgenden vier Kategorien besteht:

1. Sprachverarbeitungsstrategien (Gedächtnisstrategien und kognitive Strategien)
2. Metakognitive Strategien
3. Kommunikationsstrategien
4. Affektive/soziale Strategien

Bei der Erstellung der anschließenden Liste der Lernstrategien und -techniken (GLC, 1997, p. 34ff.) wird auf Lehrende Rücksicht genommen, die eventuell kaum über Erfahrung in der Strategievermittlung verfügen. Knappe Erläuterungen und im Anhang angefügte Lehrwerkbeispiele dienen zur Veranschaulichung der Strategien und deren Anwendungsmöglichkeiten bzw. als Didaktisierungsvorschläge. Auf diese Weise trägt auch dieses Kapitel stark zu der Lehrertrainingsfunktion des Lehrplans bei.

Schlußbemerkungen

Das Beispiel Singapur darf selbstverständlich nicht von seinen spezifischen Rahmenbedingungen isoliert und beliebig auf andere Länder übertragen werden. Dennoch deuten sich nach Ansicht des Verfassers bei näherer Betrachtung drei Tendenzen an, die für die Curriculumentwicklung durchaus repräsentativen Charakter haben könnten:

1. Der DaF-Unterricht wird zunehmend prozeßorientiert, und die prozedurale Kompetenz wird im Zuge dieser Entwicklung als Bestandteil des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz wie das hier der Fall ist oder zumindest als Ergänzung dieses Zieles berücksichtigt.
2. Angesichts der heutigen und künftigen Forderungen an die Anpassungs- und Lernfähigkeit des Menschen in einer sich rasant wandelnden Welt wird die Befähigung zum autonomen Lernen immer mehr in den Mittelpunkt der Schulcurricula und auch des DaF-Unterrichts rücken.
3. Ein lernerzentriertes und prozeßorientiertes Curriculum stellt enorme Forderungen an den Lehrenden, der dementsprechend auf seine erweiterte Rolle innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers vorbereitet werden muß. Als Begleiterscheinung dieser Entwicklung wird der Lehrplan immer mehr als Instrument des Lehrertrainings verstanden und eingesetzt, das nicht nur bei der Planung von Aus- und Fortbildungskursen herangezogen wird, sondern auch über den theoretischen Hintergrund curricularer Entscheidungen bzw. Vorgaben informiert und somit eine zentrale Voraussetzung für die Lehrerreflexion erfüllt.

ANMERKUNGEN

1. Fortan als *GLC* abgekürzt. [Zurück zum Text.](#)

2. Wer sich für die Einzelheiten des Projekts und die Rahmenbedingungen interessiert, welche die Entstehung und Durchführung des Projekts begleiteten, sei hier auf die Projektbeschreibung von Hermann Funk (1987) verwiesen. [Zurück zum Text.](#)

3. Vgl. dazu die Ausführungen in der programmatischen Schrift des Erziehungsministeriums zu den aktuellen und künftigen Bildungszielen: *Educating Our Next Generation. Hallmarks of Excellence*. Hrsg. von Public Affairs Division, Ministry of Education. Singapore: Ministry of Education, 1995. [Zurück zum Text.](#)

4. Diese Rede wurde in der englischsprachigen Tageszeitung *The Straits Times* vom 3.7.97 (p. 29) reproduziert. [Zurück zum Text.](#)

5. Das sieht man bereits an den zahlreichen Monographien und Aufsätzen in verschiedenen Landessprachen, die im letzten Jahrzehnt zu diesem Thema erschienen sind. Siehe die Bibliographie dieses Beitrags für eine kleine Auswahl der umfangreichen Literatur hierzu. [Zurück zum Text.](#)

6. Vgl. hierzu Little, für den das Lernertraining eine Schlüsselstellung in der Förderung der Lernerautonomie einnimmt:

[...] learning how to learn [...] is central to the development of learner autonomy during the period of formal learning [...]" (1994, p. 438). [Zurück zum Text.](#)

7. Vgl. dazu Chamot: "[...] teachers could profitably direct students to utilize learning strategies for a variety of language learning activities. Intervention by the teacher could help less able students profit from the strategies used by more able students, and even the more able students could be provided with opportunities to refine and to add to their learning strategies so that they become as efficient as possible" (1987, p. 81). [Zurück zum Text.](#)

8. Andere Taxonomien wurden u.a. von Rubin (1987), O'Malley und Chamot (1990) und Bimmel und Rampillon (1996) vorgelegt. [Zurück zum Text.](#)

9. Vgl. die folgende Erklärung von O' Malley et al: "Students without metacognitive approaches are essentially learners without direction and ability to review their progress, accomplishments, and future learning directions" (1983, p. 6). [Zurück zum Text.](#)

10. Vertreten sind die National University of Singapore durch Wai Meng Chan und die Universität Gesamthochschule Kassel durch Hermann Funk. [Zurück zum Text.](#)

11. Die Adresse der Homepage ist wie folgt: <http://www.fas.nus.edu.sg/euro/cwm/glc.htm>. Um die Auszüge abzurufen bzw. auszudrucken, ist die kostenlos im Internet zu erhaltende Software *Adobe Acrobat Reader* erforderlich. [Zurück zum Text.](#)

12. Vgl. dazu die Ausführungen der Autoren von *sowieso* im Lehrerhandbuch 1 (Funk et al, 1995, p. 11)

und Arbeitsbuch 1 (Funk et al, 1994, p. 96). [Zurück zum Text](#).

LITERATUR

- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning* 28, 69-84.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8, 4-11.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (1996). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Erprobungsfassung*. München: Goethe-Institut.
- Broady, E. & Kenning, M. (1996). Learner Autonomy: An Introduction to the Issues. In E. Broady & M. Kenning (Hrsg.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching* (S. 9-21). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 71-84). London: Prentice Hall.
- Edelmann, W. (1993). *Lernpsychologie. Eine Einführung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Funk, H. (1987). Deutsch als Fremdsprache in Singapur. Projektbeschreibung und Anmerkungen zu einer landeskundlichen Konzeption eines Lehrplans. In J. Gerighausen & P.C. Seel (Hrsg.), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik* (pp. 170-182). München: Goethe-Insitut.
- Funk, H., Koenig, M., Neuner, G. & Scherling, T. (1994). *sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 1*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Funk, H., Koenig, M., Neuner, G. & Scherling, T. (1995). *sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch 1*. Berlin & München: Langenscheidt.

- German Language Syllabus. Secondary 1-4*. (1987). Singapore: Ministry of Education.
- German Language Syllabus (with Teaching Guidelines) for Secondary 1-4*. (1997). Singapore: Ministry of Education.
- Gremmo, M. & Riley, P. (1995). Autonomy, Self-direction and Self Access in Language Teaching and Learning. The History of an Idea. *System* 23 (2), 151-164.
- Hallmarks of Excellence. Educating Our Next Generation*. (1995). Singapore: Ministry of Education.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1994). Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application. *Die Neueren Sprachen*, 93 (5), 430-442.

- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23 (2), 175-181.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Institute for Studies in Education.
- Neuner, G. Curriculumentwicklung und Lernziele. Deutsch als Fremdsprache. In *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (in Vorbereitung).
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher. Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M. et al. (1983). *A Study of Learning Strategies for Acquiring Skills in Speaking and Understanding English as a Second Language: Use of Learning Strategies for Different Language Activities by Students at Different Language Proficiency Levels*. Rosslyn: InterAmerica Research Associates.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1987). Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.): *Learner Strategies in Language Learning* (S. 15-30). London: Prentice Hall.
- Stern, H. H. (1975). What we can learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-18.
- Stevick, E. W. (1980). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tönshoff, W. (1993). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. & Rubin, J. (Hrsg.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.

Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die neueren Sprachen*, 93 (5), 407-429.

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Chan, Wai Meng. (1999). Autonomie und prozedurale Kompetenz: Elemente eines neuen Curriculums für Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(3), 17 pp. Available:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/chan2.htm

[Zurück zur [Leitseite](#)]