

Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation - Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts

(veröffentlicht in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2003, H. 4, S. 340-350)

Dass die Grammatik eine der Kommunikation dienende Funktion hat, ist schon seit längerem in den meisten Lehrplänen verankert. Auch die Verwendung des Wortschatzes soll laut Lehrplan selbstverständlich auf die vier kommunikativen Sprachtätigkeiten bezogen sein. Doch wie sieht es mit der Verwirklichung dieser Forderungen in der methodischen Kleinarbeit aus? Der folgende Artikel setzt hier an, indem er für drei tradierte Unterrichtsprinzipien mögliche Alternativen vorschlägt und diese vorab auch in ihren theoretischen Begründungen diskutiert. Die Vorschläge ziehen die Konsequenzen aus einer Entwicklungslinie, in der die Fremdsprachendidaktik sich nunmehr seit über 100 Jahren aus der Bevormundung durch die formale Systemlinguistik zu befreien sucht – angefangen von der "Neusprachlichen Reformbewegung" und ihrem Verdikt gegen den geistlosen formalen Sprachunterricht über die Entdeckung der "pragmatischen Dimension" und der "kommunikativen Wende" bis zum "inhaltsorientierten bilingualen Unterricht". Es handelt sich bei den vorgeschlagenen Alternativen nicht um oberflächliche Kosmetik. Sie greifen vielmehr recht tief in alteingesessene Haltungen und Überzeugungen ein, die sich mit rationalen Argumenten nur schwer verändern lassen. Ob hier eine Änderung wünschenswert und möglich ist, mögen die geneigten Leserinnen und Leser daher jeweils selbst für sich entscheiden.

1. Eine Alternative zum Prinzip der grammatischen Progression

Die Einführung neuer sprachlicher Formen geschieht nicht anhand von vorgegebenen Lehrbuchtexten, die einer grammatischen Progression folgen, sondern aufgrund der Äußerungswünsche und -bedürfnisse der Lernenden.

1.1 Unterrichtstheoretische Diskussion

1.1.1 Grammatische Progression und Lehrbuch

Die grammatische Progression als Unterrichtsprinzip geht davon aus, dass das Erlernen einer fremden Sprache sich vollzieht, indem der Lernende sich nach und nach die Erscheinungen der fremdsprachlichen Grammatik in Form und Gebrauch aneignet. Für den gesteuerten Fremdspracherwerb bedeutet dies, dass die grammatische Progression das Rückgrat und die inhaltliche Leitlinie des Unterrichts ausmacht. Das Fortschreiten des Unterrichts bemisst sich nach den abgehandelten Kapiteln der Schulgrammatik – die sich ihrerseits an den traditionellen Beschreibungsschemata der deskriptiv-normativen Grammatiktheorie orientiert. Für die Reihenfolge, in der der Lernende mit den einzelnen grammatischen Erscheinungen einer bestimmten Fremdsprache vertraut gemacht wird, hat sich durch eine lange Lehrbuchtradition eine mehr oder weniger feste Form herausgebildet. Sie erhebt zwar nicht den Anspruch, wissenschaftlich begründet zu sein, und kann auch hier und da verändert werden, doch gilt sie in ihrem systematischen Anspruch vielfach als unterrichtlich bewährt.

1.1.2 Die Herausforderung durch die 'pragmatische Progression'

Die härteste Bewährungsprobe hatte das Prinzip der grammatischen Progression in den 70er Jahren zu bestehen, als es im Zuge der sog. 'kommunikativen Wende' mit der alternativen Forderung nach einer 'pragmatischen Progression' konfrontiert wurde. Im geschichtlichen Rückblick lässt sich die Aussichtslosigkeit dieser Alternative damit erklären, dass an dem Prinzip einer systematischen Progression festgehalten wurde. Doch war eine Systematisierung nach Sprechakten, die mit der ganzen empirischen Fülle von schwer klassifizierbaren Performanzfaktoren behaftet sind, gegenüber der überlieferten Systematisierung von abstrakt zu fassenden grammatischen

Erscheinungen von vornherein im Nachteil. Das 'pragmatische' Zwischenspiel hat seine Spuren allenfalls in den – unsystematisierbaren - Auflistungen von Sprechakten/Sprechintentionen bzw. Situationen der aktuellen Lehrwerke und Lehrpläne hinterlassen; von einer erfolgreichen Integration der beiden konträren Systemisierungsformen kann allerdings keine Rede sein.

1.1.3 Die Hypothese der 'natürlichen Spracherwerbssequenzen'

Kritik an der etablierten Reihenfolge - nicht jedoch an der Notwendigkeit einer grammatischen Progression als solcher - kommt heute wieder verstärkt von einer der sog. Identitätshypothese verpflichteten didaktischen Richtung, die vor allem im DaF-Bereich Anhänger findet.¹ Danach sollte sich die grammatische Progression an den sog. 'natürlichen Spracherwerbssequenzen' orientieren, die einerseits einem universalen kognitiven Entwicklungsschema, andererseits jedoch auch sprachspezifischen Entwicklungsgesetzen folgen. Das Bestreben, eine lernpsychologisch begründbare Progression für den Fremdsprachenunterricht aufzustellen, trifft jedoch auf das grundsätzliche Problem, dass eine Parallelisierung von Erst- und Zweitspracherwerb vor allem aufgrund des unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstandes kaum zulässig scheint.

1.1.4 Grammatik als kategoriale Weltbewältigung

Genau hier liegt auch der Ansatzpunkt für eine grundsätzliche Infragestellung der grammatischen Progression als didaktisches Prinzip des Fremdsprachenunterrichts. Selbst wenn die Grammatik als abstraktes internalisiertes Regelsystem aufgefasst wird, kann doch nicht geleugnet werden, dass sie sich auf Erscheinungen der Lebenswelt bezieht, indem sie kognitive Kategorien der Weltbewältigung widerspiegelt, die als Organisationsprinzipien der Erfahrung zu verstehen sind. Beim Erstspracherwerb hängt die Entwicklung dieser kognitiven Kategorien eng mit der Entwicklung der Sprachfähigkeit zusammen. Diese Kategorien sind zwar universell; ihre konkrete formale Füllung und Strukturierung geschieht jedoch sprach- bzw. kulturspezifisch. Diese natürliche Entwicklung - ob man sie nun als quasi automatischen Ablauf eines genetischen Programms oder als aktive, wenn auch z.T. unbewusste Verknüpfung von situationsbezogenen Inhaltskonzepten mit sprachlichen Formen auffasst - vollzieht sich bei jedem Menschen nur einmal. Im Fremdsprachenunterricht kann sozusagen eine zweite Parametersetzung erfolgen, die dann als bewusste Besetzung der bekannten kognitiven Kategorien mit den neuen Formen der Fremdsprache zu interpretieren wäre. Gelernt werden müssten also nicht die Kategorien – nennt man sie nun grammatisch oder kognitiv – sondern deren sprachspezifische Besetzung.

1.1.5 Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz

Folgt man dieser Argumentation, so können die fremdsprachlichen Entsprechungen der mit der Muttersprache gelernten kategorialen Aspekte der Lebenswelt (wie z.B. die gemeinhin als grammatisch bezeichneten Kategorien Genus, Numerus, Tempus, Kasus, Modus usw.) an jeder beliebigen Stelle des Lehrgangs eingeführt werden. Dem Lernenden ist lediglich zu vermitteln, mit welchen lexikalischen und morpho-syntaktischen Formelementen die Fremdsprache ausdrückt, dass es sich z.B. um eine einzelne Person oder um mehrere handelt, wer der Handlungsträger ist oder wann etwas geschieht. Der kognitive Rahmen für diese durchaus bedeutungshaltigen und auch lebenswichtigen Aspekte ist schon vorhanden und muss nicht erst fremdsprachlich aufgebaut werden. In diesem Sinne bedeutet die muttersprachliche Kompetenz als 'Wissen' um die Organisationsstrukturen der Lebenswelt eine entscheidende Hilfe für den Aufbau des fremdsprachlichen Systems. Diese Kompetenz ist es, die den Verzicht auf eine systematische Progression rechtfertigt und damit gleichzeitig einen Lehrgangsaufbau ermöglicht, der durch die inhaltlichen Ausdrucksbedürfnisse der Lernenden bestimmt wird. Die fremdsprachlichen Formulierungen unterliegen des weiteren auch keiner lernpsychologisch zu begründenden Schwierigkeitsabstufung. Der rein linguistische Komplexitätsgrad ist kein verlässlicher Maßstab für die Lernschwierigkeiten. Ein solcher lernpsychologisch relevanter Maßstab hätte weitaus mehr Gegebenheiten zu

¹ Vgl. z.B. Erika Diehl, u.a. *Grammatikunterricht – Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Narr, 2000.

berücksichtigen, die gegenwärtig noch kaum erforscht sind. Während beim Kleinkind die Formen der Gegenwart selbstverständlich den Formen der Vergangenheit vorausgehen, kann das mit den Zeitkategorien vertraute Schulkind die Zeitformen in beliebiger Reihenfolge erlernen – motivationspsychologisch gesehen am besten bedarfsorientiert, d.h. in der Reihenfolge, die seinen Äußerungswünschen entspricht.

In der vielschichtigen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts lassen sich immer wieder Bestrebungen nachweisen, die einen freien, d.h. nicht von der Systematik der grammatischen Erscheinungen diktierten Zugang zur Sprache propagierten und die bewusste Einordnung der zuvor gelernten grammatischen Formen in das Sprachsystem später vornahmen. Dies war vor allem auch einer der methodischen Grundsätze der Neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. So heißt es z.B. bei Max Walter:

Aus der Verbindung mit der Anschauung und Handlung ergibt sich zugleich eine gute Vorarbeit für die erst weiter später eintretende grammatische Schulung, die sich dann ganz anders aufbauen und entwickeln lässt als da, wo diese Erscheinungen meist nur an Sprachmaterial gelehrt werden, das in keiner Beziehung zu den Erlebnissen und Erfahrungen des Schülers selbst steht, ihm daher nie so zum Bewusstsein kommt, als wenn der Schüler sie sozusagen 'an seinem eigenen Leibe' durchgemacht hat.²

1.2 Unterrichtspraktische Realisierung

Wie können die individuellen Äußerungswünsche der Lernenden nun im konkreten Unterricht stimuliert, identifiziert, gebündelt und für ein sequentielles Lernen bereitgestellt werden?

Voraussetzung dafür, dass die Lernenden sich äußern wollen, ist das Schaffen einer entsprechenden Unterrichtsatmosphäre. Die Äußerungswünsche können zunächst nicht anders als in der Muttersprache artikuliert werden, allerdings nicht durch fertige deutsche Formulierungen, die dann 'übersetzt' werden, sondern durch Umschreibung. Die steuernde Bündelung der individuellen Äußerungswünsche geschieht dadurch, dass die Lerngruppe sich auf ein bestimmtes Thema und eine bestimmte Situation samt Rollenkonstellation einigt. Den Hintergrund für den situationellen Sprechreiz stellt die angestrebte Kommunikation mit den französischen Partnern dar. Die Lernenden berichten zunächst über sich und ihre Welt. Anhand von Dialogen werden sowohl kurze Gesprächsäußerungen als auch beschreibende, erzählende und argumentierende Textpassagen erarbeitet, die die unterschiedlichsten Inhaltskonzepte enthalten.

Auszüge aus den Anfangsdialogen:

Moi et ma famille

Tu as des frères et sœurs?

Oui, j'ai un frère et une sœur.

Non, je n'ai pas de frères et pas de sœurs.

Il/ Elle a quel âge?

Il/ Elle a (vingt-quatre) ans.

Où j'habite

Tu habites dans une grande ville?

Oui, j'habite dans une grande ville.

Oui, la ville où j'habite est grande.

Non, la ville où j'habite n'est pas très grande.

Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville?

Dans ma ville il y a / Nous avons une université, une bibliothèque, une grande tour, un jardin botanique, un hôtel de ville, un théâtre, un cinéma, un stade, des parcs, des piscines, des musées, des écoles, des églises, des musées et beaucoup de chantiers en ce moment.

Mon école

Comment vas-tu à l'école?

J'y vais en bus/ en tram/ à pied ou en vélo.

² Max Walter: *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts*, 3. Auflage, bearbeitet von Paul Olbrich, Marburg: Elwert, 1917, S. 15.

Wortschatz und Grammatik

Tu mets combien de temps pour aller à l'école?	Je mets à peu près vingt minutes/ un quart d'heure/ une demi- heure.
Qu'est-ce qu'il y a comme activités dans ton école?	Il y a un groupe de théâtre/ un club d'art/ une équipe de volley/ de basket/ un journal d'élèves/ un club d'élèves et bien d'autres activités encore, je crois.
Tu apprends combien de langues étrangères?	J'apprends deux langues étrangères: l'anglais et le français.
Tu les apprends depuis quand?	J'apprends l'anglais depuis cinq ans et le français depuis quelques mois.

Die Komplexität der Themen wächst mit dem intellektuellen und emotionalen Horizont der Lernenden. Neben Themen aus dem Alltagsleben treten z.B. auch textvermittelte Aufgabenstellungen wie Resümees von und Stellungnahmen zu Hörspielen und Geschichten sowie Problemerkörterungen. Die inhaltliche Entscheidung für die jeweiligen Äußerungen trifft die Lerngruppe, über die Art der Formulierung entscheidet der Lehrende mit Hilfe des ihm zur Verfügung stehenden Materialpools.³ Ein gewisser individueller Spielraum bleibt dadurch erhalten, dass die Lernenden die gemeinsamen Fragen ihrer jeweiligen Situation entsprechend beantworten. Die Sammlung dieser selbst produzierten 'Eigentexte' ergibt das 'Lernbuch', das die sequentiell erarbeiteten sprachlichen Formulierungen ausweist und die Grundlage für das individuelle Lernen darstellt. Voraussetzung für einen schnellen, reibungslosen Ablauf der gemeinsam erfolgenden Versprachlichung der Äußerungswünsche ist wiederum das soziale Klima in der Lerngruppe sowie die Gewöhnung an ein verantwortungsvolles, diszipliniertes und auf möglichst viel Eigentätigkeit gerichtetes Arbeiten.

2. Eine Alternative zum Prinzip des Vokabel- und Regellernens

An die Stelle des isolierenden Lernens von Vokabeln und grammatischen Phänomenen tritt das Lernen von größeren, Lexik und Morpho-Syntax integrierenden kommunikativen Einheiten, die die Äußerungswünsche der Lernenden versprachlichen.

2.1 Unterrichtstheoretische Diskussion

2.1.1 Das Wort als Lerneinheit

Als traditionelle sprachliche Lerneinheit hat das 'Wort' im fremdsprachlichen Lernprozess eine dominierende Stellung. Zwar hat sich die Fremdsprachendidaktik schon seit den 60er Jahren ausdrücklich mit dem Prinzip vertraut gemacht, dass Wörter im Kontext und aus der Situation heraus zu vermitteln und zu lernen sind. Dennoch wird der Unterricht nicht selten von der Auffassung bestimmt, dass das Erlernen einer Fremdsprache darin bestehe, Wörter und Grammatik zu beherrschen. Der Lehrbuchtext stellt hier die methodisch vermittelnde Instanz dar. In ihn werden die zu lernenden Wörter und grammatischen Erscheinungen (von den Lehrbuchautoren) hineingegeben und aus ihm werden sie (von Lehrenden und Lernenden) im Unterricht wieder heraus gefiltert und zum Lernen bereit gestellt.

Schon vor über 100 Jahren erschien dem Neusprachlichen Reformator Wilhelm Viëtor weder der Inhalt der Schulgrammatik noch der Wortvorrat des Wörterbuchs als geeignetes Mittel, den Schüler eine lebendige Sprache lernen zu lassen: "Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt."⁴ Den "praktischen Schulmann" Günther führt Viëtor mit folgender Invektive an:

[...] Vor allen Dingen vermögen einzelne Wörter beim Zögling kein nachhaltiges Interesse zu erzeugen. Damit hängt zusammen, dass ihr erstmaliges Einprägen, wie auch ihr Festhalten dem Schüler unnötige Mühe verursachen muss, die ihm wiederum Zeit und Lust für andere

³ Zur Realisierung dieser Vorbedingungen vgl. Krista Segermann: "Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer - Lernmaterialien für Schüler", in: *Praxis* 4/2000, S. 339-348.

⁴ So Viëtor in seiner bekannten Streitschrift "Der Sprachunterricht muss umkehren" von 1882 (wieder abgedruckt in: *Die Neueren Sprachen*, 1982, S. 120-148, hier S. 124).

Aufgaben des Sprachunterrichts raubt. Zu denken und urteilen gibt es dabei nichts; ja die stets auftauchenden Vorstellungen und Vorstellunggruppen werden mit Gewalt plötzlich wieder niedergeschlagen [...] Einzelne Worte und Wortformen im Unterricht sind ein grober Verstoß gegen Psychologie und Pädagogik. (S. 133)

In der Spracherwerbsforschung unserer Tage gibt es schon seit längerem Tendenzen, das Wort als kommunikative Lerneinheit in Frage zu stellen und statt dessen situations- und bedeutungsbezogene sprachliche Einheiten (mit unterschiedlicher Wortanzahl) als Wahrnehmungs- und Lerneinheiten zu postulieren. So spricht Ann Peters⁵, ausgehend von Untersuchungen zum kindlichen Erstspracherwerb, von "units of language acquisition", die auch beim Zweitspracherwerb wirksam sein könnten.

Die neue Herausforderung wäre also, Grundlagenmaterial für den Unterricht zu erstellen, das statt der Worteinheit eine andere Sprach- und Lerneinheit zugrunde legt, die nur in Ausnahmefällen aus einem einzigen Wort besteht, in der Regel jedoch mehrere Lexeme mit grammatischen Markierungen in einer bestimmten syntaktischen Anordnung enthält. Diese neue lexiko-grammatische Einheit muss ein auch für die Lernenden nachvollziehbares (und also auch umschreibbares) Inhaltskonzept repräsentieren, das Ausdruck ihrer Gedanken, Gefühle, Wissens Elemente, Erfahrungen, Mutmaßungen usw. ist. Dem Lehrenden müsste ein Pool an solchen kommunikativen Lerneinheiten zur Verfügung stehen, aus dem er bei der Adhoc-Versprachlichung der Äußerungswünsche seiner Lerngruppe bei Bedarf schöpfen kann.

2.1.2 Bestrebungen zur Integration von Lexik und Grammatik

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat es immer schon Bestrebungen gegeben, das getrennte Lernen von Lexik und Grammatik zu überwinden, da es in der Sprachverwendungssituation wenig hilfreich sei. Neuere Ergebnisse im Bereich der Lexikonforschung und der vor allem auch auf mündlichen Sprachäußerungen beruhenden Korpuslinguistik weisen eindeutig in eine Richtung, die für eine Integration von Lexik und Grammatik plädiert. So heißt es bei John Sinclair⁶ unmissverständlich:

[...] it is folly to decouple lexis and syntax, or either of those and semantics. (S. 108)

[...] the division into grammar and vocabulary obscures a very central area of meaningful organization [...] When we have thoroughly pursued the patterns of co-occurrence of linguistic choices there will be little or no need of a separate residual grammar or lexicon. (S. 137)

Ähnlich äußert sich auch der Kognitive Linguist Ronald W. Langacker⁷ im Rahmen seines an Bedeutungskonzepten orientierten Sprachverwendungsmodells:

[...] there is in fact no distinction: lexicon and grammar form a continuum, structures at any point along it being fully and properly described as symbolic in nature. By and large, the elements traditionally ascribed to grammar tend to be quite schematic (semantically and/or phonologically), whereas those assigned to lexicon tend toward greater specificity. Yet the difference is clearly one of degree, and any particular line of demarcation would be arbitrary. (S. 18)

Vielleicht bahnt sich hier ein Paradigmenwechsel an, der langfristig auch für den Fremdsprachenunterricht wirksam werden könnte⁸.

2.1.3 Zur Vereinbarkeit von automatisierten Struktureinheiten und analytischem Sprachbewusstsein

Das Lernen von lexiko-grammatischen Einheiten wird jedoch nur dann zu einer effektiven s: Kompetenz führen, wenn die Lernenden damit kreativ umgehen und "aus endlichen Mitteln

⁵ Ann Peters: *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

⁶ John Sinclair : *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

⁷ Ronald W. Langacker: *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

⁸ Sinclair geht so weit, die Ergebnisse der korpuslinguistischen Lexikonforschung als relevant anzusehen für eine mögliche "database for teachers' reference, a repository of facts about English on which new syllabuses and materials can be based." (S. 78).

unendlichen Gebrauch" machen können.⁹ Die neue Lerneinheit ist also trotz ihrer formelhaften Fixiertheit nicht als *unanalysed chunk* zu verstehen. Vielmehr muss sie in ihrer Struktur, d.h. ihrer Bauweise, von den Lernenden durchschaut werden. Der für den Sprachgebrauch konstitutive kreative Aspekt der Sprache ist mit dem Aspekt der quasi automatischen Abrufbarkeit von holistisch im Gedächtnis gespeicherten fertigen Spracheinheiten methodisch bewusst in Einklang zu bringen.

Lerntheoretische Ansätze dazu werden vor allem in der anglo-amerikanischen Spracherwerbsforschung diskutiert.¹⁰ Sprache kann demzufolge je nach psychologisch und soziologisch motivierter Fokussierung auf unterschiedlichen Wegen produziert werden, nämlich sowohl durch Rückgriff auf größere lexiko-grammatische Einheiten, die als fertige Formgebilde zur Verfügung stehen, als auch durch Rückgriff auf abstrakte, aus kognitiver Analyse-Arbeit resultierende morpho-syntaktische Schemata, mit denen der Sprachbenutzer kreativ umgeht, indem er sie mit der jeweiligen Lexik auffüllt.

Ähnliche Hypothesen zu einer Doppelstrategie finden sich wiederum sowohl bei Sinclair als auch bei Langacker. Die morpho-syntaktischen Schemata werden hier als *pattern*, *phrase*, *scheme* oder *template* bezeichnet.

[...] The model of a highly generalized formal syntax, with slots into which fall neat lists of words, is suitable only in rare uses and specialized texts. By far the majority of text is made of the occurrence of common words in common patterns, or in slight variants of those common patterns. (Sinclair, S. 108)

One is first struck by the fixity and regularity of phrases, then by their flexibility and variability, then by the characteristically creative extensions and adaptations which occur. (Sinclair, S. 104)

[...] linguistic patterns occupy the entire spectrum ranging from the wholly idiosyncratic to the maximally general. (Langacker, S. 92)

[...] language is described as a structured inventory of conventional linguistic units [...] which are either directly manifested as parts of actual expressions, or else emerge by the processes of abstraction (schematization) and categorization. (Langacker, S. 98)

2.2 Unterrichtspraktische Realisierung

Wie kann nun im Unterricht die Form und Inhalt verknüpfende kommunikative Lerneinheit in ihrer Bauweise, ihrer Variabilität und der multiplen Verwendbarkeit ihrer Bauteile für die Lernenden so transparent werden, dass sie in ihrem Strukturschema erkannt, gelernt und für den Transfer verfügbar wird?

Bei der Erarbeitung der 'Eigentexte', die die Äußerungswünsche der Lernenden versprachlichen, liefert der Lehrende nur die Teile, die die Lerngruppe nicht selbst durch zunächst bewusste Übertragung von schon gelernten Elementen auf die nun benötigten finden kann. Diese Transferleistung betrifft immer lexiko-grammatische Struktureinheiten (unterschiedlicher Größe), die für die Lernenden fest mit einem bestimmten Inhaltskonzept verbunden sind. Die Lernenden greifen also auf konkrete, im Gedächtnis verankerte kommunikative Lerneinheiten zurück, die sie in ihrer schematischen Abstraktion als Modell für die neue Lerneinheit insgesamt oder in ihren Teilen benutzen. Evtl. fehlende Lexeme, die der Lehrende liefert, werden dann von ihnen morpho-syntaktisch ein- und angepasst, wobei die grammatischen Kategorien vor allem in ihrer semantischen Funktion als Ausdruck wiederkehrender Lebensweltbezüge gesehen werden.

⁹ Dieses bekannte Diktum, das seinerzeit von Noam Chomsky als stärkstes Argument gegen die Theorie des Behaviorismus ins Feld geführt wurde, stammt aus Wilhelm von Humboldts berühmter Schrift "Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts" (1830-1835).

¹⁰ Es können hier nur einige Veröffentlichungen stellvertretend genannt werden: James R. Nattinger & Jeanette S. De Carrico, *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997 (1. Aufl. 1992); Regina Weinert, "The role of formulaic language in second language acquisition", in: *Applied Linguistics* 1994, S. 180-205; Alison Wray, "Formulaic sequences in second language teaching", in: *Applied Linguistics* 21/2000, S. 463-489.

Wortschatz und Grammatik

Elemente, die eine neue lexiko-grammatische Einheit bilden, werden in ihrer formelhaften Fixiertheit gegeben, aber sofort in ihrer Strukturiertheit analysiert. Präpositionen werden also z.B. nicht als Einzelwörter genannt, sondern nur innerhalb bestimmter Fügungen, die als Ganze jeweils ein Inhaltskonzept (z.B. eine Tätigkeit: *j'aime jouer au foot* oder eine Ortsbestimmung: *en France*) ausdrücken. Das dahinter stehende Bildungsprinzip wird erhellt und so für den Transfer verfügbar gemacht.

Besondere Aufmerksamkeit ist den Fällen zu widmen, wo Muttersprache und Fremdsprache unterschiedliche Strukturen benutzen. Hier muss die formale Unterschiedlichkeit auch auf sprachspezifische Konzeptualisierung, und das heißt unterschiedlich strukturierte Inhaltskonzepte, bezogen werden. Auf diese Weise lässt sich das angestrebte 'Denken in der Fremdsprache' erreichen.

Abstraktionsprozesse können zwar individuell verschieden und mehr oder weniger bewusst ablaufen, doch darf auf ihre Initiierung durch den Lehrenden nicht verzichtet werden. Wenn sie unterbleiben und keine abstrakten Schemata und Kategorien aus dem konkreten Sprachverwendungsbeispiel gebildet werden, dann ist der gesamte Lernprozess gefährdet, denn dann erstarren die Lerneinheiten zu unproduktiven Formeln.

Der Analyseprozess in der Einführungsphase (d.h. bei der Erarbeitung der 'Eigentexte'), der die Fremdsprache allmählich in ihren spezifischen Gesetzmäßigkeiten fassbar macht, muss - sobald genug Textmaterial vorhanden ist - in eine von den Lernenden selbst zu leistende *Systematisierung* münden. Die erlernten strukturellen Bausteine werden so zusammengestellt, dass die zugrunde liegenden Muster (mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad) für die Lernenden selbst sichtbar werden. Diese Art von Systematisierung respektiert jedoch weiterhin das Prinzip der Verknüpfung von Inhaltskonzepten mit lexiko-grammatischen Formentsprechungen. Es erfolgt also keine formale Zusammenstellung nach grammatischen Phänomenen, wie sie in den gängigen Grammatikbüchern zu finden ist. Die Systemisierungsaufgabe ist flexibel zu handhaben, da sie unter größtmöglicher Beteiligung der Lernenden geschehen soll. So entsteht aufgrund der versprachlichten Äußerungswünsche der Lernenden eine auf Inhaltskonzepte bezogene 'Eigengrammatik'. Auch die die Strukturen auffüllenden konkreten Inhaltswörter werden von den Lernenden selbst nach thematischen Gesichtspunkten in einem 'Eigenwörterbuch' aufgelistet, allerdings nicht als Einzelwörter, sondern innerhalb von typischen Kollokationen (Verben + Substantiven, Adjektiven + Substantiven) oder Syntagmen. Dem Lehrenden müssen auch hier (in einem "Lehrbuch für Lehrer"¹¹) modellhaft mehrere Möglichkeiten für Schüler-Systematisierungen an die Hand gegeben werden.

3. Eine Alternative zum Prinzip des isolierenden 'formbezogenen' Übens

An die Stelle des isolierenden Übens zur Aneignung der sprachlichen Teilsysteme (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie) tritt ein an der Sprachverwendung orientiertes, strukturell relevantes Üben als Automatisierung der Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten mit konzeptuellen Sinneinheiten.

3.1 Unterrichtstheoretische Diskussion

3.1.1 Vom Wissen zum Können oder vom deklarativen zum prozeduralen Wissen

Der in Theorie und Praxis immer noch weithin üblichen Differenzierung des Übens in 'formzentrierte' vs. 'inhaltszentrierte', 'vorkommunikative' vs. 'kommunikative' oder 'formbezogene' vs. 'mitteilungsbezogene' Übungen liegt ein fremdsprachenunterrichtliches Prinzip zugrunde, das eine lange Tradition hat. Gemeint ist das Modell der Überführung von Wissen in Können, das auf der lerntheoretischen Annahme beruht, dass zunächst ein Wissen über die Sprache erworben werden muss, das dann durch Üben in Können umzusetzen ist. Wissen über die Sprache heißt meist

¹¹Vgl. K. Segermann: „Eine neue Lehrwerkkonzeption ...“

Systemwissen, also Wissen über die Gesetzmäßigkeiten der sprachlichen Teilsysteme, wie es von der traditionellen Sprachwissenschaft bereit gestellt wird. Können heißt kommunikative Sprachverwendung, die sich als Anwendung des Wissens versteht.

Hierzu ist kritisch anzumerken, dass der Wissensbegriff als solcher viel zu undifferenziert und zu wenig empirisch abgesichert ist, als dass er in einem so zentralen methodischen Bereich wie dem des Übens als bestimmender Faktor für die Konzeption von Übungen eingesetzt werden dürfte. Neben dem verbalisierbaren, bewussten 'Wissen' gibt es offenbar noch kaum untersuchte (und auch schwer zu untersuchende) kognitive Prozesse, die sich unterhalb der Schwelle des hellen Bewusstseins abspielen – in dem großen Bereich des *cognitive unconscious*.¹² Diese impliziten, vom Bewusstsein unabhängigen kognitiven Prozesse könnten beim Lernen wie bei der Wahrnehmung und der Repräsentation im Gedächtnis eine sehr viel größere Rolle spielen als bisher angenommen. Vor allem scheinen die Beziehungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Verarbeitungs- und Aktivierungsmodi beim Fremdsprachenlernen sehr viel komplexer, als dass sie von einem linear-konsekutiven Modell erfasst werden könnten, das auf der Annahme der Überführung von 'Wissen' in 'Können' (bzw. – im Gewand modernerer Terminologie - von 'deklarativem' in 'prozedurales Wissen') basiert.

3.1.2 Zur möglichen Relevanz einer neuronalen Verknüpfungstheorie

Eine adäquatere Beschreibung könnte möglicherweise auf der Basis neuronaler Netzwerke erfolgen. Sieht man die unterschiedlichen sprachlichen Funktionen als neuronale Verknüpfungsprozesse zwischen hierarchisch organisierten, funktionalen Ebenen von komplexen Verbänden von Nervenzellen an, dann verlieren die Begriffe Wissen und Können im Sprachlernprozess ihre trügerische substantielle Bestimmtheit und lösen sich auf in neuronale Aktivitäten¹³, die vielfältige Verknüpfungen zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen funktionalen Zellverbänden zulassen. Dann erscheint die Interaktion zwischen formalen und inhaltlichen Funktionen, zwischen Bedeutung und Regel und auch zwischen Kognition und Emotion als praktisch gegeben und nicht mehr als theoretisch problematisch.

Eine solche neuronal zu denkende Verknüpfungstheorie kann die didaktische Aufmerksamkeit darauf richten, durch welche unterrichtlichen Impulse die formalen Gesetzmäßigkeiten der Sprache (die zweifellos an einer bestimmte Stelle des Gehirns lokalisiert sind) mit den von der sprachlichen Form repräsentierten Bedeutungskonzepten (die an einer anderen Stelle, wahrscheinlich sogar aufgrund ihrer multisensorischen Assoziationen an mehreren Stellen aktiviert werden) sowie mit den in der konkreten Kommunikationssituation zwangsläufig wirksamen emotionalen Faktoren¹⁴ (die wiederum ihre eigenen Lokalisierungen haben) in ein Zusammenspiel gebracht werden, das der Vielfalt der neuronalen Aktivitäten bei der Sprachverwendung entspricht. Die einseitige Aktivierung nur bestimmter funktionaler Neuronenbündel (etwa der für die Form zuständigen) wäre unter dieser Perspektive als wenig effektiv einzustufen.

3.1.3 Der geringe Lerneffekt des formbezogenen Übens

Das im Hinblick auf die Unterrichtspraxis schwerwiegendste Argument gegen ein formbezogenes Üben ist jedoch die empirisch vielfach feststellbare Tatsache, dass der Gewinn aus diesen Übungen relativ gering ist, und zwar sowohl für das 'Wissen' wie für das 'Können'. Der im 'Wissen' Schwache wird durch die Übung kaum zur besseren Beherrschung des anstehenden sprachlichen Problems

¹²Der dem bipolaren abendländischen Denken widersprüchlich erscheinende Begriff wurde von dem Kognitionspsychologen Arthur S. Reber (*Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press, 1993) geprägt.

¹³Langacker (1999) neigt eindeutig zu dieser Auffassung: "From the processing standpoint, language must ultimately reside in patterns of neurological activity. It does not consist of discrete objects lodged in the brain." (S. 95)

¹⁴"Empfindungen bestimmen nicht unwesentlich, wie der Rest des Gehirns und die Kognition ihre Aufgaben wahrnehmen. Ihr Einfluss ist immens." So der Neurologe Antonio R. Damasio (*Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: dtv, 1995, 4. Auflage 1997, S. 219) in seiner Theorie der somatischen Marker, die jeder neuronalen Aktivität, also auch den kognitiven Prozessen, beim Durchgang durch das sog. limbische System eine positiv/negativ-Färbung verleihen.

geführt. Streng genommen findet hier lediglich ein Überprüfen des Lernstands statt, kein übendes Lernen. Die Aktualisierung des verfügbaren 'Wissens' unterliegt dagegen sehr komplexen Bedingungen und kann sich auf vielfältige Weise ereignen. Die in den formbezogenen Übungen verlangte (aber auch vom erfolgreichen Schüler keineswegs unbedingt genutzte) Art ist nur eine Möglichkeit, und zwar eine sehr beschränkte, da sie nur die Formen in ihren kategorialen Markierungen aktiviert, also nur das abstrakte System, so dass die konkrete Sprachverwendung ausgeblendet bleibt.¹⁵

Die Alternative, ganz auf solche formbezogenen Übungen zu verzichten und sich statt dessen auf die Automatisierung der Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten mit konzeptuellen Sinneinheiten zu konzentrieren, erscheint im Lichte neuerer, vor allem neuronaler Theorien als durchaus sinnvoll. Zu ihrer konkreten Umsetzung bedarf es wiederum eines breitgefächerten Pools an Übungsmaterialien, die erst noch zu erstellen sind.

3.2 Unterrichtspraktische Realisierung

Die Übungsphase steht zwischen der Einführungsphase und der Systematisierungsphase. Sie setzt die gleiche Lernhaltung voraus, die auch für die anderen Phasen bestimmend ist, nämlich die Erfahrung von sprachlichen Strukturen als Ausdruck von Inhaltskonzepten. Während die beiden anderen Phasen eher durch analytische Lernprozesse zu charakterisieren sind, zeichnet sich das vorgeschlagene Üben vor allem dadurch aus, dass hier Formentsprechungen für Sinnkonzepte 'automatisiert' werden, und zwar in dem Sinne, dass sie quasi als Fertigteile unmittelbar abrufbar sind. Welche Lernprozesse sich im Kopf des Lernenden jeweils abspielen, bis dieses Ziel erreicht ist, bleibt dem lernenden Individuum überlassen. Das der Übung zugrunde liegende (und vorher erklärte) modellhafte Strukturschema muss in seiner Bauweise und seinen kategorialen Markierungen zunächst als solches bewusst realisiert werden. Bei der Übung selbst müssen die artikulierten Äußerungen dann jedoch in ihrer konkreten Ausfüllung als fixierte Gebilde ins Gedächtnis eingehen.

Das Grundlagenmaterial für diese Übungen bilden Strukturmuster, die zu einem großen Teil (aber nicht ausschließlich) aus den 'Eigentexten' ausgewählt werden, und zwar unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die mündliche Kommunikation. Was häufig gebraucht wird, muss weitgehend automatisiert sein, um ein flüssiges Gespräch zu gewährleisten. Da der Übungseffekt vor allem aus der Wiederholung desselben Musters folgt, sind die Übungen so zu gestalten, dass dieselbe Struktur in unterschiedlicher lexikalischer Füllung mehrfach vorkommt. Das Inhaltskonzept, das durch dieses Strukturmuster versprachlicht wird, bleibt dagegen dasselbe, denn nur so ist die Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten mit konzeptuellen Sinneinheiten gewährleistet.

So lässt sich z.B. das Inhaltskonzept, das sich als "Identifizierung einer Sache" umschreiben ließe, mit Hilfe der Struktur eines Relativsatzes versprachlichen. Diese pragmatische Funktion der Struktur wird z.B. in folgender Sprechaktsequenz deutlich und für den Lernenden fassbar:

Sprechsituation: "Jemand weiß nicht (oder tut so), um welche Gegenstände es sich handelt"

Tu as apporté le livre?

Quel livre?

Le livre que je t'ai prêté

Tu as vu le film?

Quel film?

Le film qu'on a passé hier soir à la télé.

Es ist anzustreben, die Lernenden mit ihren Ideen daran zu beteiligen, sich entsprechende Situationen auszudenken. Evtl. sind steuernde Substantive oder Auswahlverben vorzugeben, die ein Relativpronomen als Objekt der Handlung verlangen oder auch - in der darauf folgenden Übung bzw. in einer Mischübung – als handelndes Subjekt (wenn die Form der Relativpronomen, wie hier im Französischen, unterschiedlich ist). Statt inhaltlich voneinander unabhängiger Sätze ist auch ein zusammenhängender Dialog denkbar.

¹⁵Wenn im Zusammenhang mit dem formalen Üben von 'Automatisierung' die Rede ist, dann kann sich dies höchstens darauf beziehen, dass man die Kenntnisse oder Regeln schneller abrufen kann, jedoch nicht darauf, dass man die Fremdsprache dadurch schneller und richtiger gebrauchen kann, um zu kommunizieren.

Wortschatz und Grammatik

Devine (Ratespiel)

Tu as reçu une lettre? De qui?	Devine!
C'est un de tes amis <u>qui</u> habitent à Paris?	Non.
C'est quelqu'un <u>que</u> je connais?	Oui. Tu le connais très bien, je crois.
C'est un garçon <u>que</u> tu trouves sympa?	Oui.
Un garçon <u>qui</u> me plaît aussi?	Je ne sais pas.
Un type <u>que</u> tu vois souvent?	Oui, assez souvent.
Quelqu'un <u>qui</u> habite dans la même maison que moi?	C'est ça.
Alors, ce type <u>qui</u> t'a écrit cette lettre, doit être mon frère Jean-Jacques.	Tu y es. C'est lui.

Auswahlverben, getrennt nach Tätigkeiten:

1. die der Gesuchte selbst ausführt: *habiter à, plaire, écrire*
2. die andere ausführen: *connaître, trouver sympa, voir*

Um motivierende Übungssätze oder -texte mit gestalten zu können, müssen den Lernenden die jeweiligen Inhaltskonzepte bewusst sein und ihre Versprachlichung im Rahmen ihrer eigenen Äußerungswünsche als notwendig erscheinen. Hierin liegt der entscheidende Unterschied zu den formbezogenen Übungen in den Lehrbüchern oder den grammatischen Übungsbüchern. Dort sind z.B. zwei Sätze in einen Hauptsatz und einen untergeordneten Relativsatz umzuwandeln – gemäß der Beschreibung im Grammatikbuch, wonach "das Relativpronomen im untergeordneten Satz eine Nominalgruppe (vertritt), die die gleichen Lebewesen, Dinge oder Sachverhalte bezeichnet wie die Nominalgruppe, von der der Relativsatz abhängt"¹⁶:

On va au restaurant. Le restaurant est près de l'abbaye. > On va au restaurant qui est près de l'abbaye.
(Etapas, Bd, 1, Unité 6, S. 65)

Voilà une B.D. Tu n'as pas encore cette B.D. > Voilà une B.D. que tu n'as pas encore. (Unité 9, S. 95)

Solche Beispielsätze bleiben für die Lernenden ohne Leben, ohne Lebensweltbezug. Sie lassen sich deshalb nur schwer behalten. Die Lehrbuchübungen werden denn auch nicht mündlich, sondern fast immer schriftlich bearbeitet. Dadurch wird allerdings gleichzeitig die wertvolle Möglichkeit vertan, dass sich die Lernenden die fremdsprachlichen Strukturen einprägen.

Dieser Prozess des Einprägens wird – entgegen einer weit verbreiteten Annahme – gerade durch die Mündlichkeit begünstigt. Die rhythmische Gliederung von Äußerungen, die immer zugleich eine Sinngliederung ist, fördert "auf Grund der senso-motorischen Koppelungs- und Rückkoppelungsverfahren"¹⁷ das Einschleifen des melodischen Musters, das der jeweiligen Äußerung zugrunde liegt. Es handelt sich hier jedoch nicht um ein mechanisches Einschleifen, das die *pattern practice* der 60er und 70er Jahre trotz der situativen Einbettung der Übungen nur allzu oft charakterisierte. Entscheidend ist, dass die Lernenden die zu übenden Strukturen als Versprachlichung von nachvollziehbaren Inhaltskonzepten empfinden und dass die Länge der Formulierungen ihre Gedächtniskapazität nicht übersteigt. Die dialogische Anlage der Übungen sorgt dafür, dass durch das auf Sinn ausgerichtete Dekodieren der Lautkette die prosodischen Merkmale auch rezeptiv trainiert werden, um das Hörverstehen zu fördern.

Die mündliche Arbeitsweise kann durch die Sozialform der Partnerarbeit mit einem Maximum an Sprechaktivität des einzelnen Schülers verbunden werden. Die Kontrolle geschieht z.B. dadurch, dass die Partner bei Bedarf durch einen Blick auf ihre 'Karteikarten'¹⁸ mit den schriftlichen Äußerungen die Richtigkeit entweder bestätigen oder korrigieren.

¹⁶Hans-Wilhelm Klein & Hartmut Kleineidam: *Grammatik des heutigen Französisch*, Stuttgart: Klett 1983, Kap. "Die Pronomen", S. 94.

¹⁷Gudula List, "'Wissen' und 'Können' beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren", in: Hans Barkowski, Renate Feistauer (Hg.). ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, 2002, S. 126.

¹⁸Diese Karteikarten (mit Verschriftung oder auch mit Bildimpulsen) sind vielfältig einsetzbar. Sie gewährleisten die Wiederholbarkeit, die Kontrolle, die Impulsgebung und die Grundlage für weitere Übungen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die hier als mögliche Alternativen zum herkömmlichen Unterricht dargestellten Prinzipien lassen sich als Postulate wie folgt zusammenfassen:

1. Einführung neuer sprachlicher Formen aufgrund der Äußerungswünsche der Lernenden
2. Lernerinitiierte Verknüpfung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten und konzeptuellen Sinneinheiten
3. Konzentration auf inhaltsbezogenes und strukturell relevantes Üben als Automatisierung von Sprachmustern vor allem für die mündliche Kommunikationsfähigkeit.

So gefasst könnten sie als Leitlinien für ein Unterrichtskonzept¹⁹ dienen, das sowohl die Grammatikarbeit als auch das Vokabellernen aus ihrer kommunikationsfeindlichen Isolation befreit und beiden sprachlichen Bereichen dadurch wieder die ursprüngliche integrative Funktion zuweist, die ihnen nicht im linguistischen Beschreibungssystem, wohl aber in der konkreten Sprachverwendung zukommt. Auf diese Weise bestünde die Chance, auch im Unterricht näher an die Sprachwirklichkeit heran zu kommen, eine durchgängig kommunikative Haltung aufzubauen und durch selbstgewählte Inhalte die Motivation aufrecht zu erhalten. Das (z.T. automatische) Verfügen über größere Lerneinheiten könnte die Lernenden früher und schneller zu einer Art Sprachbeherrschung führen, die unmittelbar für die Zwecke sinnvoller Kommunikation verwertbar ist, also für das mündliche und schriftliche Formulieren gehaltvollerer Äußerungen sowie für das Verstehen von interessierenden und geistig anspruchsvolleren Texten.

¹⁹Ein solches, von der Autorin entwickeltes Konzept wird seit 1996 an Schulen in Thüringen und vereinzelt auch in Nordrhein-Westfalen im Französischunterricht eingesetzt und evaluiert. Für die praktizierenden Lehrer steht ein Pool an themengebundenen Dialogen und anderen Textsorten zur Verfügung, in denen mögliche Äußerungswünsche der Schüler modellhaft versprachlicht sind. Für weitere Informationen vgl. die Homepage der Autorin (www.uni-jena.de/fsu/romanistik); s. dort auch Literaturangaben zu der Verwirklichung des Konzepts im Französischunterricht.