

# Sprechkompetenz und die Sprachverwendungslinguistik

Krista Segermann

Zusammenfassung:

Der Beitrag zeigt an einem konkreten Beispiel auf, in welcher Weise sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, vor allem aus der Sprachverwendungslinguistik, für neue Unterrichtskonzeptionen nutzbar gemacht werden können. Der kompetenzorientierte Trend in Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik bringt nicht schon *eo ipso* eine Verbesserung der Lernergebnisse hervor. Notwendig ist eine Neuorientierung in der Lerntheorie, die dann auch eine Aktualisierung der Lehrverfahren nach sich ziehen könnte. Elektronische Lexikonforschung, Kognitive Grammatiktheorie, *Formulaic Language*-Forschung und konstruktivistische Spracherwerbtheorien plädieren *unisono* für ein verändertes Verhältnis von Kognition und Automatisierung beim Sprachverarbeitungsprozess – was vor allem für die unterrichtliche Entwicklung der Sprechkompetenz weitreichende Folgen haben könnte.

## 1 Die pseudo-revolutionäre Rolle des europäischen Sprachenportfolios

Zu der politischen Europäischen Union kann man stehen wie man will, aber dem nunmehr 47 europäische Staaten umfassenden Europarat sind wohl alle, die sich mit dem Fremdsprachenlernen befassen, zu Dank verpflichtet. Das europäische Sprachenportfolio, das in den Jahren 1995 bis 1997 entwickelt wurde und heute in 39 Sprachen verfügbar ist ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)) sowie seine Vorarbeiten (vor allem *Threshold Level*) hat immerhin dazu geführt, dass heute kein Kurs und kein Fach mehr daran vorbei kommt, die Unterrichtsergebnisse in Kompetenzstufen zu dokumentieren. Nun sollte man meinen, dass auch das pädagogische Denken über den Spracherwerb sich dem zugewandt hat, was die Lernenden können, also wie gut ihre kommunikativen Fähigkeiten ausgebildet sind, und weniger dem, was sie wissen, z.B. über das Sprachsystem. Aber – leider gibt es ein Aber. In einem Zitat aus der Einleitung zu der revidierten Fassung des *Threshold Level* von 1990/91 stellen Jan A. van Eck & John L.M. Trim es als “revolutionary for language teaching” heraus, dass

“the apparatus of sentence formation, the grammar and lexicon, were not seen as ends in themselves, but as means to communicative ends.” (1991:69)

Die Tatsache, dass Grammatik und Lexikon als “apparatus of sentence formation“ bezeichnet werden, lässt aufhorchen. Das Lernen von grammatischen Phänomenen und Vokabeln ist zwar kein Selbstzweck, stellt aber offenbar nach wie vor die

Grundlage für den Spracherwerb dar. Grammatik und Lexikon als Mittel zur Komposition von Sätzen sind und bleiben die einzig denkbaren Instrumente, um die produktiven Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens zu entwickeln. Welche lernpsychologischen Probleme sich daraus speziell für die Sprechkompetenz ergeben, ist jedem Praktiker und Theoretiker satzungsbekannt. Es sind die Probleme der sog. Anwendung von Kenntnissen (der grammatischen, lexikalischen und phonetischen), mit denen der Alltag unseres Fremdsprachenunterrichts oft genug zu kämpfen hat, und die Schüler und Lehrer zuweilen verzweifeln lassen.

Der Versuch der Anwendung der grammatischen Kenntnisse beim Sprechen scheint zu einer eindeutigen kognitiven Überlastung der Lernenden zu führen. Die Regeln für die in den Sprachäußerungen begegnenden grammatischen Erscheinungen (Bildung, Funktion und Gebrauch) alle gleichzeitig im Kopf zu haben und integrierend zu verarbeiten, ist in ‚Realzeit‘ offenbar nicht zu schaffen und vielleicht lernpsychologisch gar unmöglich. Die Lernenden orientieren sich meist notgedrungen an der Satzkomposition der Muttersprache – was den bekannten fehlerhaften und stockenden Redefluss beim freien Sprechen in der Fremdsprache zur Folge hat.

Die Anwendung der lexikalischen Kenntnisse besteht eigentlich nur darin, die benötigten fremdsprachlichen Wortformen über die muttersprachlichen Äquivalente zu suchen. Die Gesetzmäßigkeiten, die die semantische und syntaktische Einbindung in das fremdsprachliche System regeln, bleiben dabei unberücksichtigt und führen so zu der oftmals unidiomatischen ‚wörtlichen‘ Übersetzung.

Schließlich verfälscht die Fixierung auf Einzelwörter die Aussprache von größeren Klangeinheiten (Syntagmen, Sätzen), weil die Aussprachemerkmale der *chaîne parlée* nicht berücksichtigt werden.

Aus dem Gesagten lässt sich schließen, dass die Hauptschwierigkeiten für die Sprechkompetenz aus genau dieser auch vom ‚fortschrittlichen‘, kompetenzorientierten Europarat vertretenen Lernkonzeption der Anwendung von Kenntnissen resultiert. Nun legt sich der Referenzrahmen des Europarates bewusst nicht auf bestimmte Spracherwerbstheorien fest, sondern will den Benutzern nur referierend eine möglichst vollständige Auswahl bieten. Dennoch scheinen die aufgenommenen Formulierungen<sup>1</sup> aufschlussreich für die gegenwärtige Situation der Fremdsprachendidaktik. So findet sich unter der Beschreibung der grammatischen Kompetenz folgende Formulierung:

“Grammatical competence may be defined as knowledge of, and ability to use, the grammatical resources of a language. Formally, the grammar of a language may be seen as the set of principles governing the assembly of elements into meaningful labeled and bracketed strings (sentences). Grammatical competence is the ability to understand and express meaning by producing and recognizing well-formed phrases and sentences in accordance with these principles (as opposed to memorising and reproducing them as fixed formulae).” (5.2.1.2 Grammatical competence, 2001: 112)

---

<sup>1</sup> Ich beziehe mich im Folgenden auf die englische, d.h. ursprüngliche Version des *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* von 2001.

Aufschlussreich ist vor allem die Gegenüberstellung von regelgeleiteter Bildung von Sätzen (hier scheint die Theorie des *principle and parameter-setting* der UG durch) und ihre Reproduktion als holistisch gelernte, unanalysierte Gebilde, eben als *fixed formulae*, „consisting of several words, which are used and learnt as wholes“ (5.2.1.1 Lexical competence, S. 110). Als Beispiele für solche festgefügtten Ausdrücke werden aufgezählt: „Sentential formulae“ (*How do you do?*)“, „Phrasal idioms (He kicked the bucket)“, „Fixed frames, learnt and used as unanalysed wholes (*Please may I have . . .*)“, „Other fixed phrases (*to put up with, in front of*)“, „Fixed collocations (*to make a speech/ mistake*)“ (ebd.).

Die Beispiele zeigen, dass das bekannte Phänomen der *Formulaic language* hier in seiner eingeschränkten Bedeutung gefasst wird. In der gegenwärtigen Linguistik hat sich jedoch inzwischen eine Entwicklung vollzogen, die man tatsächlich als „revolutionär“ bezeichnen kann, insofern als sie das Verhältnis von bewusstem Abrufen von Regelwissen einerseits und automatisiertem Gebrauch von vorgefertigten Sprachgebilden andererseits zugunsten der letzteren zu verschieben geneigt ist.

## **2 Das veränderte Verhältnis von Kognition und Automatisierung beim Sprachverarbeitungsprozess**

Es sind die auf der Sprachverwendung basierenden linguistischen Strömungen, die diese Umkehrung vollzogen und plausibel gemacht haben. Sie wurde eingeleitet durch die korpusbasierte elektronische Lexikonforschung, unterstützt durch die Kognitive Grammatiktheorie und fortgeführt durch neuere Forschungen zur *Formulaic Language* sowie durch konstruktivistisch ausgerichtete Spracherwerbstheorien.

### **2.1 Der Beitrag der elektronischen Lexikonforschung**

Charles J. Fillmore formulierte schon 1976 in *Frame Semantics*:

„(...) an enormously large amount of natural language is formulaic, automatic, and rehearsed, rather than propositional, creative, or freely generated.“  
(1976: 9)

Durch die technische Möglichkeit, Korpora mit mehreren Millionen von Wörtern elektronisch auf ihre regelmäßigen und typischen Verbindungen zu analysieren, hat sich außerdem der Eindruck verstärkt, dass die überkommene Unterscheidung von Lexik und Grammatik der Sprachwirklichkeit nicht gerecht wird. Die dort zu symbolisierenden Sinnkonzepte erscheinen nicht in der Form von Einzelwörtern, sondern in den meisten Fällen als Mehrwort-Gebilde, die aus bestimmten Konstellatio-

nen des Vorkommens gebräuchlicher Wörter bestehen. So heißt es bei John Sinclair 1991 in *Corpus, Concordance, Collocation*:

“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. Most everyday words do not have an independent meaning, or meanings, but are components of a rich repertoire of multi-word patterns that make up the text. This is totally obscured by the procedures of conventional grammar.“ (1991: 108)

Mit Hilfe des Computers können die wichtigsten sprachlichen Einheiten herausgefunden und beschrieben werden, in denen sich ein bestimmter Sinn mit einer bestimmten lexiko-grammatischen Struktur verbindet. Sinclair nennt diese Einheiten *phrases* und definiert sie als „a co-occurrence of words which create a sense that is not the simple combination of the sense of each of the words“. Als Merkmale der *phrases* führt er an:

„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.“ (1991: 104).

## 2.2 Der Beitrag der Kognitiven Grammatiktheorie

Die Kognitive Grammatiktheorie oder *construction grammar*<sup>2</sup> wurde von Ronald W. Langacker zuerst 1999 in seinem Buch *Grammar and Conceptualization* präsentiert. Sie geht von der Funktion der Sprache als Mittlerin von Bedeutung, von Sinnkonzepten (*conceptualizations*) aus, die die erfahrbare Wirklichkeit symbolisieren. Der Unterschied zwischen den traditionell als lexikalisch bzw. als grammatisch bezeichneten Elementen liegt allein in ihrem unterschiedlichen Grad an mehr oder weniger konkreter Spezifizierbarkeit bzw. an mehr oder weniger komplexer Schematisierbarkeit. Die Idee des unterschiedlichen Abstrahierungsgrades bei der kognitiven Verarbeitung von Sprache ermöglicht eine einheitliche Betrachtungsweise der bisher als mit einander unvereinbar geltenden Sprachverarbeitungsprozesse, nämlich der Regelbildung einerseits und des automatisierten Gebrauchs von vorgefertigten Sprachgebilden andererseits. Regeln werden nicht mehr als Konstruktionsanweisung mit eigenem Objektstatus aufgefasst, sondern nur noch als schematische Muster (*templatic schemas*), die sich in allen konkreten, also auf Symbolisierung von Wirklichkeitsaspekten ausgerichteten sprachlichen Gebilden mehr oder weniger deutlich als zu abstrahierende Regelmäßigkeiten fassen lassen.

Diese mehr oder weniger produktiven Muster konkretisieren sich in Sprachgebilden, die aufgrund von häufigem Gebrauch den Status von ganzheitlich abrufbaren

---

<sup>2</sup> Der Begriff ‚Grammatik‘ ist dabei mehr als irreführend.

formelhaften Redeteilen annehmen können. Grundsätzlich greift der Sprachgebrauch auf ein Inventar von auf Bedeutung bezogenen lexiko-grammatischen Einheiten unterschiedlicher Komplexität zurück, die dem Sprachbenutzer entweder sofort als Fertigteile verfügbar sind, oder die als konkrete Ausfüllung von bekannten Schemata erarbeitet werden.

„(...) 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.” (1999: 98)

Die Skala der möglichen Strukturen reicht von wenig oder gar nicht generalisierbaren idiosynkratischen Ausdrücken bis zu Ausdrücken mit hohem Generalisierungspotential und entsprechend großer Produktivität:

„(...) linguistic patterns occupy the entire spectrum ranging from the wholly idiosyncratic to the maximally general.“ (1999: 92)

### 2.3 Der Beitrag der *Formulaic Language-Forschung*

Neuere, spracherwerbsorientierte und empirisch abgesicherte Forschungen bezüglich der *Formulaic Language* haben zu einer weitgehenden Neukonzipierung dieses altbekannten Phänomens geführt. Bisher firmierte es in der Tradition der Linguistik unter dem Begriff der Idiomatizität, der Phraseologie oder auch der Kollokation und wurde als Randphänomen betrachtet – was nicht zuletzt der strengen wissenschaftlichen Trennung von Lexikologie und Syntaxtheorie geschuldet ist. Sinclair hat dies in seiner ironisch entlarvenden Art wie folgt zum Ausdruck gebracht:

„The decoupling of lexis and syntax leads to the creation of a rubbish dump that is called ‚idiom‘, ‚phraseology‘, ‚collocation‘ and the like. If two systems are held to vary independently of each other, then any instances of one constraining the other will be consigned to a limbo for odd features, occasional observations, usage notes, etc.” (1991: 104)

Inzwischen ist *Formulaic Language* in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Alison Wray, eine der führenden Vertreterinnen dieser Richtung, bringt es so auf den Punkt:

„(...) from dealing with a peripheral set of slightly awkward idioms, we shift to the possibility that any quantity of our language could be formulaic.” (2000: 466)

Die quasi automatisch abrufbaren Spracheinheiten (*fixed expressions, prefabricated routines, ready-made formulas, stereotyped units, conceptual*

*packages* – Wray hat mehr als 40 unterschiedliche Bezeichnungen gefunden!) umfassen nun nicht mehr nur (meist) metaphorisch verfremdete Redensarten oder Redefloskeln, die nicht oder kaum variierbar sind und die bestimmten soziolinguistischen Gebrauchsbedingungen unterliegen, da sie meist in ritualisierten oder halb-ritualisierten Situationen vorkommen (z.B. Gruß, Dank, Kompliment usw.) oder eine bestimmte Diskursfunktion haben (z.B. die der Gesprächs- und Argumentationssteuerung: „Was ich noch sagen wollte“ – „Verstehst du?“ – „Ja, aber man muss auch berücksichtigen, dass“). Indem *Formulaic Language* auch Wortfolgen umfasst, die semantisch in ihren Einzelementen durchschaubar, lexikalisch und morphologisch variierbar und syntaktisch regelmäßig sind, wächst ihre Anzahl buchstäblich ins Uferlose. Es stellt sich dann allerdings die Frage, wie diese Vielfalt zu ‚bändigen‘, d.h. in ein Ordnungssystem zu bringen ist.

Diskursanalytische Untersuchungen deuten außerdem darauf hin, dass der normale Sprechfluss des kompetenten Sprechers (in *real time*) ohne das Abrufen vorgefertigter lexiko-grammatische Formgebilde aus dem Gedächtnis kaum erklärbar ist. Der bewusste Rückgriff auf Sprachwissen bzw. auf kognitive Analyse-/Synthesetätigkeit reduziert sich demnach bei der Sprachproduktion auf ein Minimum, nämlich auf die Fälle, wo der Sprecher sozusagen ins Stocken gerät, seine Sicherheit verliert und ‚nachdenken‘ muss, um seine Mitteilung zu versprachlichen. Erst dann muss er seine Systemkenntnisse aktivieren, um die partielle Formulierungsschwierigkeit zu überwinden.

## 2.4 Der Beitrag konstruktivistischer Spracherwerbtheorien

Schließlich ist ein weiterer, gegenwärtig boomender Zweig der Spracherwerbsforschung zu nennen, der sich gegen nativistische und generativistische Strömungen in der Nachfolge Chomskys richtet und sich an konstruktivistischen Linguisten (wie z.B. Langacker), Psycholinguisten, Neurolinguisten und Neurobiologen orientiert, die alle ihren Fokus auf eine „functional-developmental, usage-based perspective on language“ legen. Nick C. Ellis fasst diese Sicht wie folgt zusammen:

“Constructivist views of language hold that simple learning mechanisms operating in and across human systems for perception, motor action, and cognition while exposed to language data in a communicatively rich human social environment navigated by an organism eager to exploit the functionality of language are sufficient to drive the emergence of complex language representations.” (2003: 63)

Im Einklang mit den vorher erläuterten Standpunkten wird postuliert

„that structural regularities of language emerge from learner’s lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input” (2003: 63)

wobei sich die Aufmerksamkeit richtet auf “regularities of association”, “recurrent patterns” oder “sequential dependencies” (2003: 64f.). Der Erwerb des grammatischen Systems einer Sprache wird interpretiert als

“the piecemeal learning of many thousands of constructions and the frequency-biased abstraction of regularities within them.” (2003: 67)

### **3 Zur didaktischen Nutzbarmachung der Sprachverwendungslinguistik für die Sprechkompetenz**

Die Frage ist nun, ob und wie die referierten Thesen der Sprachverwendungslinguistik für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb nutzbar gemacht werden können. Die Sprechkompetenz würde ohne Zweifel am meisten davon profitieren, wenn das bewusste Abrufen von Regelwissen zugunsten des automatisierten Gebrauchs von vorgefertigten Sprachgebilden zurück gedrängt werden könnte.

Genau an diesem Punkt ist die konzeptionelle Kreativität der Fremdsprachendidaktik gefragt – eine Kreativität, die, wie mir scheint, weit über die sog. „vermittelnden Transformationen“ von Erkenntnissen der Sprachwissenschaft hinausgeht. Es sind nämlich neue sprachliche Einheiten zu konzipieren, die sich gleichzeitig als Lerneinheiten eignen. Dass Konkordanz-Programme für die Erwerbung der fraglichen Einheiten nur bedingt geeignet sind, lehrt jeder, mehr oder weniger zufällige Blick auf die mit solchen Programmen erzeugten Ergebnisse. Die gesuchte Einheit müsste schärfer umrissen sein und auch deutliche Grenzen aufweisen. M.a.W.: Das Durcharbeiten von Konkordanz-Programmen aufgrund von (möglichst) sprachsprachlichen Korpora kann erst nachträglich, sozusagen zur Kontrolle erfolgen, nicht aber zur Bestimmung kommunikativer Spracheinheiten, die unter dem didaktischen Impetus zu Lerneinheiten werden sollen.

Den Weg dahin könnte der Gedanke der Funktionalität von Sprache weisen, der bei allen zitierten kognitiven Sprachverwendungslinguisten und Spracherwerbsforschern einen zentralen Platz einnimmt. Langacker spricht z.B. von der

„basic semiological function of language (...) which is to allow the symbolization of conceptualizations by means of phonological sequences.“ (1999: 1)

Lexikon und Grammatik einer Sprache sind in gleicher Weise auf die Symbolisierung von Bedeutung, von Inhalt, von symbolischen Repräsentationen der erfahrbaren Wirklichkeit angelegt:

„(...) through its grammar, a language is trying to tell us something about how it structures meanings.“ (1999: 71)

So sind semantische Kategorien der Grammatik z. T. als konzeptuelle Archetypen beschreibbar und umfassen z. B. Angaben zu Zeit, Ort, Art und Weise, Charakteri-

sierung von Gegenständen (Substantiv) bzw. von Prozessen (Verb), Bestimmung von Agens und Patiens u.ä. Damit sind wir nicht mehr weit entfernt von den bekannten Satzkonstituenten der Strukturalisten oder den Elementen der sog. Funktionalen Grammatik im Sinne von Michael H.K. Halliday. Sie sind für die Bestimmung der gesuchten funktionalen Sprach- bzw. Lerneinheiten denn auch bestens geeignet und erfahren damit eine aktualisierte, vor allem didaktisch relevante Interpretation.

Die funktionalen Einheiten, die konstitutiv sind für die Struktur oder auch ‚Bauweise‘ einer Äußerung/ eines Satzes, lassen sich zunächst aus den bekannten W-Fragen heraus kristallisieren: Wer oder was hat mit wem oder was wann, wo, wie, warum, unter welchen Umständen getan? oder eleganter nach dem der *Institutio oratoria* des Quintilian nachgedichteten lateinischen Hexameter *Quis quid ubi quibus auxiliis cur quomodo quando?* Die fremdsprachliche Sprechkompetenz – so könnte man hypostasieren – besteht darin, dass für diese Wirklichkeitsaspekte bzw. diese Funktionen von Handlungsträger, Handlungsobjekt sowie deren Eigenschaften, von Handlung/ Ereignis/ Zustand und Umständen die passenden fremdsprachlichen Formen assoziiert werden können, weil sie aufgrund von vorher geschaffenen neuronalen Verknüpfungen im Gehirn verfügbar sind. Bezeichnet man diese Funktionseinheiten oder *construction units* (in der Terminologie der Sprachverwendungslinguistik) als BAUSTEINE, so ergeben sich zunächst ein Subjekt-Baustein, Objekt-Baustein (direkt und indirekt), Verb-Baustein, Umstands-Baustein und Attribut-Baustein. Sodann braucht man noch einen Prädikativ-Baustein (für das sog. Prädikativum beim Verb ‚sein‘ u.ä.).

Als weitere mehr didaktisch motivierte Funktionen sind ein Frage-Baustein und ein Satzverknüpfungs-Baustein vonnöten. Was noch übrig ist an grammatischen Merkmalen kann nach sprachspezifischen Gesichtspunkten klassifiziert werden. So ist für die Romanischen Sprachen ein sog. Pronomen-Verb-Baustein sinnvoll, der das pronominale Subjekt und auch alle Objektpronomen mit dem Verb zusammen bindet. Auf diese Weise gelingt es, die wegen ihrer Ähnlichkeit für Verwechslungen besonders anfälligen Pronomen sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Stellung aus der Gefahrenzone zu ziehen und ‚lernbar‘ zu machen. Da die Form des Infinitivs in diesen Sprachen (wie übrigens auch im Englischen) eine Vielzahl von Funktionen ausüben kann und von daher für den Lernenden problematisch wird, ist hier ein separater Infinitiv-Baustein einzuführen. Schließlich fehlt noch ein Redefloskel-Baustein, in dem *formulaic speech* in dem oben genannten engeren Sinne unterzubringen ist. Mit diesen 12 Bausteinen lässt sich eine Neuordnung des lexikogrammatischen Systems einer Sprache erstellen, das aufgrund seiner inhaltlich-funktionalen Zuordnung eine bessere Ausgangsposition für das Erlernen darstellen könnte als die getrennte Aneignung von lexikalischen und grammatischen Kenntnissen. Zur Illustrierung folgen Beispiele zu jedem Baustein in französischer Sprache:

- (1) Subjekt-Baustein: *Paul, Pâques, la première femme, un bel oiseau, ses grands-parents, ce geste généreux, trois petites filles, plusieurs vidéos*
- (2) Objekt-Baustein direkt: *s.o. + de travail, du pain, faim*
- (3) Objekt-Baustein indirekt: *à M. Legrand, de Marie, à mon copain, au foot, de plusieurs personnes, du temps, du piano, de vin rouge, au plaisir*
- (4) Verb-Baustein : *rêvait, sont montés, n'a jamais vu, s'y occupaient, ont été abolis, en a été choqué, l'aimait, lui a donné, m'a tellement chauffé*

- (5) Pronomen-Verb-Baustein: *je ne comprends pas, il pleut, ça lui plaira, elle a beaucoup souffert, ce n'était plus, tu en joueras, on me l'apporterait, elle s'y est peu intéressée, il t'en faut*
- (6) Umstands-Baustein: *souvent, vite, ici, trois fois, après cinq mois, en ville, avec beaucoup d'effort, chez ma mère, par son apparence élégante, avant d'y avoir bien réfléchi, en la regardant*
- (7) Attribut-Baustein: *d'important, au manteau noir, de sa classe, d'une beauté exceptionnelle, donnant sur la rue*
- (8) Prädikativ-Baustein: *dur, très beau, charmant, extrêmement choqué, un scandale, une bonne mère, mon petit frère, de ton avis, d'accord, à l'aise*
- (9) Frage-Baustein: *qu'est-ce que, à qui, de quoi, où, comment, quel jour, à quel endroit*
- (10) Satzverknüpfungs-Baustein: *et, mais, que, avant que, de sorte que, quoique, parce que, au moment où*
- (11) Infinitiv-Baustein: *vivre, de le faire, avoir réalisé, être entrés, à y passer, de l'en convaincre, lui en vouloir, à en désespérer*
- (12) Redefloskel-Baustein: *Ça ne te regarde pas – Ne t'en fais pas – Je veux bien – Je n'en ai que faire – J'ai le cœur qui lève – J'arrive – C'est-à-dire – Au revoir – Ça va*

Soweit der kreative didaktische Anteil an der Eruierung und Bestimmung von lexiko-grammatischen Lerneinheiten, ermutigt und angereichert durch die referierten linguistischen Forschungsergebnisse zur Sprachverwendung. Was das Verhältnis von bewusstem Abrufen von Regelwissen und automatisiertem Gebrauch vorgefertigter Sprachgebilde beim Sprechen betrifft, so macht die didaktische Perspektive hier wiederum eine eigene Sichtweise notwendig.

Daten aus empirischen Untersuchungen des Erstspracherwerbs und des frühen sowie des natürlichen Zweitspracherwerbs lassen darauf schließen, dass es eine relativ stabile Entwicklungssequenz "from formula (i.e. fixed expressions) through low-scope patterns, to (complicated) constructions" gibt (Ellis 2003: 72). Der gesteuerte Fremdspracherwerb (im Schul-, Hochschul- und Volkshochschulbereich) ist jedoch gerade dadurch gekennzeichnet, dass der Unterricht es mit relativ fortgeschrittenen intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu tun hat. Dieser psychologische Unterschied und die (im Vergleich mit dem natürlichen Spracherwerb) geringe Kontaktzeit gebieten geradezu eine Beschleunigung der natürlichen kognitiven Entwicklungsprozesse. M.a.W. die Beherrschung von *patterns* und anspruchsvolleren *constructions* sollte (zumindest bei Schülern ab 12 Jahren) möglichst von Anfang an als Ziel angepeilt werden. Wie ist dieses Ziel didaktisch zu erreichen? Indem die bereits vorhandene intellektuelle Lernkapazität methodisch dafür eingesetzt wird, dass jene im Sprachgebrauch sichtbar werdenden strukturellen Gesetzmäßigkeiten den Schülern durch die Konfrontation mit lexiko-grammatischen Einheiten bewusst gemacht werden. Diese weisen nämlich gerade all jene Merkmale auf, die den Prozess der Aneignung des Sprachsystems ermöglichen, der sich sonst unbewusst, aufgrund einer Überfülle von Sprachdaten und über einen sehr langen Zeitraum vollzieht. Die lexiko-grammatischen Lernbausteine, die – wie an den Beispielen zu erkennen war – in den meisten Fällen aus Mehr-Wort-Gebilden bestehen, zeichnen sich durch folgende, lernpsychologisch relevante Merkmale aus:

- (1) Rhythmische Einheiten mit kontextuell bedingten Aussprachemerkmalen (*unité de sens = unité rythmique*)
- (2) Grammatisch markierte Lexeme in präpositionalen Fügungen und syntaktischer Positionierung
- (3) In ihrer semantischen Funktion nachzuvollziehen
- (4) In ihrer Bauweise zu analysieren
- (5) Lexikalisch und grammatisch zu variieren
- (6) Als Muster (*pattern*) zu abstrahieren
- (7) Miteinander zu kombinieren in einer Satzstruktur (gleiche Abfolge), die als Strukturmuster zu schematisieren ist.

Aufgrund dieser Merkmale, vor allem aufgrund der von den Lernenden zu erkennenden Musterhaftigkeit, Variierbarkeit und Kombinierbarkeit stellen sie ein sprachliches Grundinventar dar, das sich in kreativer Anwendung um ein Vielfaches potenziert. Die möglichen Satzstrukturen bzw. Strukturtypen (= bestimmte Abfolge von Bausteinen) sind – im Gegensatz zur lexikalischen Füllung – nicht unendlich, sondern begrenzt. Der Lernfortschritt dokumentiert sich in der Anzahl der Strukturen, die beherrscht werden, nicht unbedingt in ihrer Komplexität. Geht man davon aus, dass echte Sprechkompetenz darin besteht, das ausdrücken zu können, was man sagen möchte und zwar so, wie man es sagen möchte, dann bieten sich mit den unterschiedlich zusammen gesetzten Bausteinsequenzen für kreativ denkende Lernende auch die individuell gewünschten Formulierungen an.

Als letzter Punkt ist schließlich noch die Frage zu behandeln, wie die Bausteine für Unterrichtszwecke in eine Ordnung zu bringen sind. Die per definitionem auf Bedeutung und Funktion bezogene Formenvielfalt lässt sich folgerichtig nur bewältigen durch den Rekurs auf die Inhaltsebene. Hier liegt auch der Hauptansatzpunkt für die Verbesserung der Sprechkompetenz. Die Arbeit mit lexiko-grammatischen Lernbausteinen ermöglicht den Lernenden, von ihren eigenen Äußerungswünschen auszugehen, sich diese in den Dimensionen Thema, Inhaltskonzept, Sprechsituation bewusst zu machen und dann die passenden Formulierungen zu finden oder neu zu lernen. Ein Instrument, das eine solche Vorgehensweise für den Französischunterricht ermöglicht, ist inzwischen mit der elektronisch verfügbaren „Lexiko-Grammatik des Französischen“ geschaffen (s. [www\[K1\]. Lexiko-Grammatik-Französisch.de](http://www.k1. Lexiko-Grammatik-Französisch.de)) (Segermann 2013).

## Literaturverzeichnis

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2003): *Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure*. In: Doughty, C. & Long, M. H. (Hg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 63-103.

- Fillmore, Ch. J. (1976): Frame Semantics and the Nature of Language. *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech* 280, 20-32.
- Langacker, R. W. (1999): *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Segermann, K. (2012): *Fremdsprachendidaktik alternativ – Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Segermann, K. (2013): Zur didaktischen Relevanz einer inhaltsorientierten Lexiko-Grammatik des Französischen. In: Bürgel, Ch. & Siepmann, D. (Hg.): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik. Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider, 43-55.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Eck, J. A. & Trim, J. (1991): *Threshold Level*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wray, A. (2000): "Formulaic sequences in second language teaching". *Applied Linguistics* 21, 453-489.
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2012): Formulaic language. In: Robinson, P. (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London: Routledge, 252-256.