

Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma?

Krista Segermann

Der Artikel untersucht unter problemgeschichtlichem Aspekt die Lösungsversuche, die im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenlernens unternommen wurden, um das offensichtliche Dilemma von notwendiger Inhaltsmotivierung und ebenso notwendiger Formaneignung in den Griff zu bekommen. Dabei pendelte die Akzentuierung kontinuierlich zwischen Form- und Inhaltsakzentuierung hin und her. Die historische Perspektive könnte die gerade heute mehr denn je festgefahrenen Überzeugungen vielleicht ein wenig relativieren und Raum schaffen für andere Denk- und damit Lernmöglichkeiten, die der aktuellen pädagogischen Situation u.U. angemessener sind und zu besseren Lernergebnissen führen. Am Ende wird ein Lernkonzept vorgestellt, das das Dilemma im Sinne der Devise 'Formaneignung durch Inhaltsmotivierung' zu lösen verspricht.

Inhalt:

1. Die Problemstellung
2. Die didaktisch-methodischen Konsequenzen
3. Die aktuelle Situation
4. Ein Gang durch die Geschichte
 - 4.1. *Doctrina et praeceptis – conversatione et usu*
 - 4.2. Viëtor und die Neusprachliche Reformbewegung
 - 4.3. Behavioristisches Strukturlernen
 - 4.4. Sprachkompetenz als internalisierter Regelapparat
 - 4.5. Pragmatische Kompetenz und 'kommunikative Wende'
 - 4.6. Sprachkompetenz als kognitive Sprachverarbeitung
 - 4.6.1. Modulare Stufenmodelle
 - 4.6.2. Integrative Netzwerkmodelle
 - 4.7. Der Beitrag der elektronisch gestützten Lexikonforschung
 - 4.8. *Formulaic language* und Zweitsprachenerwerb
5. Formaneignung durch Inhaltsmotivierung – ein integrativer Lösungsansatz

1. Die Problemstellung

Will man die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts einmal unter problemgeschichtlicher Perspektive analysieren, so bietet sich von den zahlreichen möglichen Problemstellungen vor allem eine an, die aufgrund ihres zeitlosen Aktualitätsgehalts geeignet scheint, eine für das unterrichtlich gesteuerte Erlernen fremder Sprachen fundamentale Aufgabe zu beleuchten, nämlich: Wie lassen sich die sprachlichen und die psychologischen Lernerfordernisse miteinander in Einklang bringen?

Beim Erwerb einer fremden Sprache geht es darum, sich deren Formen anzueignen. Die Motivierung zum Erlernen dieser Formen geschieht über den Inhalt, denn die Formen einer Sprache werden für den Sprachbenutzer allein dadurch überhaupt interessant, dass man mit ihnen fremden Inhalt verstehen bzw. eigenen Inhalt ‚zum Ausdruck‘ bringen kann. Das Verhältnis von Form und Inhalt stellt jedoch im gesteu-

erten Fremdsprachenunterricht durch die gesamte Geschichte hindurch ein Problem dar. Der Hauptgrund für die Schwierigkeit, das sprachlich notwendige Erlernen der Formen an die psychologisch notwendige Motivierung durch den Inhalt zu koppeln, liegt im Wesentlichen darin, dass das Erlernen einer Fremdsprache gleichgesetzt wird mit der Aneignung des jeweiligen Formensystems, d.h. mit dem Lernen der im Grammatikbuch aufgelisteten sprachlichen Erscheinungen und der im Wörterbuch enthaltenen Einheiten.

2. Die didaktisch-methodischen Konsequenzen

Der Gedanke des formalen Systemlernens hat schwerwiegende methodische Konsequenzen. Wenn die fremde Sprache als ein System von Gesetzmäßigkeiten bzw. Regeln gesehen wird, das den Schülern als solches beigebracht werden muss, so bedeutet dies in methodischer Umsetzung, dass z.B. die einzelnen Kapitel der Grammatik – in Anlehnung an die linguistischen Beschreibungsmodelle – nacheinander zu erarbeiten sind. Die Inhalte müssen sich demnach dieser sog. grammatischen Progression unterordnen. Sie steckt den Rahmen ab für den zu versprachlichenden Inhalt, bei dem die Schülerinteressen selbstverständlich berücksichtigt werden sollen. Ein Unterricht, der ausschließlich nach den inhaltlichen Bedürfnissen und Wünschen der Beteiligten organisiert wird, scheint dagegen in diesem Denkhorizont völlig unmöglich. Einer solchen, als extrem empfundenen Inhaltsorientierung wird der Systemcharakter der Sprache bzw. die Notwendigkeit einer geordneten Abfolge der grammatischen Phänomene entgegengehalten. Dass mit einer solchen Vorrangstellung der Form die eigentliche Funktion von Sprache, nämlich der Austausch von Gedanken, Gefühlen etc. im Grunde auf den Kopf gestellt wird, scheint gar nicht mehr wahrgenommen zu werden.

Konkret schlägt sich dieser alles beherrschende Systemgedanke darin nieder, dass in den ersten Lernjahren Texte präsentiert werden, die eigens dafür geschaffen wurden, die Schüler mit bestimmten grammatischen Phänomenen (und auch mit bestimmten Vokabeln) bekannt zu machen. Zwar wird versucht – und hier sind vor allem in den letzten Jahrzehnten bei den Lehrwerken beachtliche Fortschritte erzielt worden – die Texte so ansprechend und interessant wie möglich zu gestalten, doch bleiben Lehrbuchtexte in den überwiegenden Fällen eine Textsorte *sui generis*, eben ‚didaktische‘ Texte, die nicht mit normalen Maßstäben zu messen sind.

Des Weiteren bestimmt der Systemcharakter der Sprache auch die Strukturierung des Lernprozesses, indem er eine bestimmte Phasenabfolge von Lehrmaßnahmen festlegt. Das grammatische Phänomen wird zuerst erklärt, danach wird es in speziellen Übungsformen eingeübt und schließlich erfolgen Maßnahmen, um den sog. Transfer zu gewährleisten, d.h. dass der Schüler die entsprechenden Formen auch außerhalb der speziellen Übung richtig verwenden kann. Die geläufige Sprachregelung für diese Art der Strukturierung des Lernprozesses spiegelt sich in dem Begriffspaar Wissen und Anwenden. Der Lehr-/Lernprozess besteht aus der Vermittlung bzw. dem Erwerb von Wissen, das bei der Sprach- und Textarbeit angewendet wird. Dieses Wissen beschränkt sich nicht auf den Bereich der Grammatik. Man spricht ebenso auch von Wissen oder Kenntnissen in Bezug auf Lexik, Phonetik, Orthographie, in Bezug auf Texte und – scheinbar auf der gleichen Ebene – auch in Bezug auf Landeskunde bzw. interkulturelles Lernen. Immer gilt das gleiche Paradigma der Anwendung von Wissen, das – so die allgemein verbreitete Meinung – die Grundlage allen Lernens darstellt.

3. Die aktuelle Situation

Gegen diese formorientierte Art der Unterrichtsauffassung, die die gesamte Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wie ein roter Faden durchzieht, ist immer wieder im Namen der Inhaltsorientierung rebelliert worden. Gerade heute scheint sich die Lage jedoch in einer Weise zuzuspitzen, die ein Überdenken der altvertrauten und eingefahrenen Denkweisen erforderlich macht. Der Fremdsprachenunterricht sieht sich einem wachsenden gesellschaftlichen Druck ausgesetzt, der die Arbeit der Philologen an ihren eigenen Zielvorstellungen misst. Ein Fremdsprachenunterricht, der sich erklärtermaßen nicht mehr vorrangig an formaler und literarischer Bildung orientiert, sondern die Schüler dazu befähigen will, sich mit den Menschen der fremden Sprache zu verständigen und lebendigen Anteil an ihrer Kultur zu nehmen, ein solcher Fremdsprachenunterricht muss auch Ergebnisse aufweisen, die in einem vertretbaren Verhältnis zu der aufgewendeten Unterrichtszeit stehen. Es muss ein Niveau fremdsprachlicher Kommunikations- oder Handlungsfähigkeit erzielt werden, das tragfähig genug ist, um als Basis für die vielbeschworene und in der Tat dringend gebotene interkulturelle Verständigungsbereitschaft und Verständnisfähigkeit dienen zu können. Die Suche nach besseren Lernergebnissen berührt deshalb fast ein Überlebensproblem der fremdsprachlichen Unterrichtsfächer.

Hinzu kommt noch ein weiterer folgenschwerer Umstand, der vor allem die zweite lebende Fremdsprache, also vorrangig Französisch, betrifft. Obwohl das gesellschaftliche Bewusstsein noch nie so sehr von der Wichtigkeit des Beherrschens mehrerer Fremdsprachen überzeugt war wie heute, leidet die zweite Fremdsprache in der Schule gegenwärtig an einem unübersehbaren Schülerschwund. Immer weniger Schüler entscheiden sich z.B. für Französisch, immer mehr wählen das Fach nach kurzer Zeit ab, und zwar nicht etwa, weil sie keine positive Beziehung zu Frankreich und den Franzosen hätten, sondern weil ihnen das Fach Französisch ‚zu schwer‘ ist, d.h. Erfolgserlebnisse müssen dort zu teuer erkauft werden oder erscheinen fast unmöglich.

Dieser Umstand muss zu denken geben. Er ist nicht nur mit dem modernen Topos von der angeblichen Leistungsunwilligkeit der heutigen Jugend abzutun, mit ihrer Lebensmaxime, mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu erreichen. Dahinter stecken gesellschaftliche, psychologische und pädagogische Grundbefindlichkeiten, die ernst zu nehmen sind. Es könnte sein, dass die Jugendlichen von heute in ihrer Mehrheit einfach nicht mehr fähig sind, so zu lernen, wie es die Generationen vor ihnen – allerdings immer nur eine Minderheit – noch konnte. In einer Zeit, in der unsere westliche Gesellschaft in nie gekanntem Ausmaß durch die Werte der Selbstbestimmung, der Freiheit und Unantastbarkeit des Individuums, durch die Frage nach dem Warum und Wozu gekennzeichnet wird, ist es möglicherweise nicht nur unbillig, sondern auch psychologisch und pädagogisch verfehlt, von unseren Schülern eine Lernleistung zu verlangen, die im Widerspruch zu allem steht, was ihnen sonst an Sozialisationssubstanz geboten wird. Der Fremdsprachenunterricht ist in seinem formbezogenen Teil für unsere Schüler mit all dem behaftet, was sie innerlich ablehnen, und er bietet ihnen kaum etwas, mit dem sie sich innerlich identifizieren könnten. Autorität statt Freiheit, Fremdbestimmung statt Selbstbestimmung, sinnentleertes Lernen ohne Wirklichkeitsbezug statt sinnvoller, den natürlichen Tatendrang fördernder Lernaufgaben. All die didaktisch-methodischen Ansätze, die versuchen, den motivationspsychologischen Gegebenheiten mehr Rechnung zu tragen (Projektunterricht, Handlungsorientierung, Improvisation etc.) stoßen spätestens da an ihre Grenzen, wo sich

die sprachliche Basis als nicht tragfähig genug erweist, und das ist vor allem im Französischunterricht nur allzu oft der Fall.

Auch die sog. ‚alternativen‘ Methoden, die allein schon durch diese Bezeichnung als für den normalen Schulunterricht ungeeignete Sonderwege ausgeschlossen werden, können das methodische Dilemma, nämlich das Erlernen der Formen und die Motivierung durch den Inhalt miteinander in Einklang zu bringen, nicht lösen. Bernard Dufeu, einer der engagiertesten Vertreter der den Inhaltsaspekt in den Vordergrund stellenden Methodenansätze, räumt selbst ein, dass es gelingen müsse, beide Aspekte, den inhaltsbezogenen und den formbezogenen miteinander zu versöhnen.¹ Der als « *pédagogie de l'avoir* » apostrophierte, auf Wissensvermittlung und Wissensbeherrschung ausgerichtete Methodenansatz sei wegen der autoritär strukturierten, psychologischen Ausgangslage im Grunde antikommunikativ oder könne doch nur pseudokommunikative Situationen hervorbringen. Er nehme die Lernenden nicht ernst « *dans leur individualité, leurs désirs, leurs besoins, leurs intérêts, leurs problèmes* » (Dufeu 1996: 182).

« Les propos qu'ils doivent tenir ne correspondent ni à leurs désirs ni à leurs besoins d'expression; ils sont imposés par d'autres à travers le manuel. Il n'y a donc pas adéquation entre les locuteurs et leur parole. » (1996: 187)

Der Lehrbuchtext z.B. schiebe sich mit seinem vorgegebenen Inhalt zwischen die Partner: « *Il y a toujours un texte entre les apprenants eux-mêmes ou entre les apprenants et l'enseignant.* » (1996: 189)²

Demgegenüber trage der als « *pédagogie de l'être* » bezeichnete inhaltsbezogene Ansatz zwar den psychologischen Gegebenheiten der zwischenmenschlichen sprachlichen Kommunikation Rechnung, doch fehle es sozusagen noch an einer kohärenten Lernkonzeption für die Formen, die den Lernenden je nach Bedarf zur Befriedigung ihrer eigenen Äußerungsbedürfnisse vom Lehrenden geliefert würden, aber in dieser Beliebigkeit kaum wirklich erlernt werden könnten.³ Zu seinen eigenen Methodenansätzen bemerkt er ebenfalls kritisch:

« Certains [enseignants] ont l'impression de proposer des activités intéressantes et dynamisantes pour le groupe, mais ils se demandent dans quelle mesure elles contribuent vraiment à l'apprentissage de leurs participants. » (1996: 175)

Er schließt mit dem Hinweis auf den langen Weg, der noch zu gehen sei, bis sich für die hoffnungsvolle *Approche relationnelle* ein « *ensemble opérationnel* » ergebe (1996: 179).

1 In seiner Monographie *Les approches non conventionnelles des langues étrangères* von 1996 heißt es vermittelnd: « L'opposition entre 'avoir' et 'être' n'est pas, en fait, si rigoureuse [...]. L'enseignant tente d'accorder une place adéquate à l'avoir mais donne la priorité à l'être, l'avoir reposant sur l'être et s'intégrant d'autant mieux qu'il est en résonance avec lui, la langue s'acquérant plus aisément quand elle est portée par ceux qui l'utilisent. » (Dufeu 1996: 195, Anm. 19)

2 Zu den der « *pédagogie de l'avoir* » verhafteten Ansätzen zählt Dufeu neben der konventionellen Methode auch die ‚unkonventionellen‘ Methoden nach Gattegno, Lozanov, Asher und Terrell / Krashen.

3 Als Beispiele für Methodenansätze, die der « *pédagogie de l'être* » verpflichtet sind, nennt Dufeu den *Community Approach* von Curran sowie *La Psychodramaturgie linguistique* (nach W. Urbain und M. und B. Dufeu) und die in internationaler Zusammenarbeit entwickelte *Approche relationnelle* (nach G. Moskowitz, A. Duff, A. Maley, J. Morgan, M. Rinvolucris, J.-M. Caré, F. Debyser, F. Yaiche, D. Feldhändler und wiederum M. und B. Dufeu).

4. Ein Gang durch die Geschichte

Ein Gang durch die Geschichte könnte Aufschluss darüber geben, wie es dazu kam, dass das an der Grammatik und dem Wörterbuch ausgerichtete Systemlernen bis heute fast ausschließlich als die einzige methodische Möglichkeit des Fremdsprachenlernens gilt und wie schlüssig die Begründungen sind, die diesem Ausschließlichkeitsanspruch zugrunde liegen. Die historische Perspektive könnte die überkommenen Denkweisen vielleicht ein wenig relativieren und Raum schaffen für andere Denk- und damit Lernmöglichkeiten, die der heutigen pädagogischen Situation u.U. angemessener sind und zu besseren Lernergebnissen führen.

4.1. *Doctrina et praeceptis – conversatione et usu*

Das Systemlernen hat eine lange Tradition. Sie wurzelt in der Tatsache, dass seit der Antike die mit der *Grammatica* befassten Spezialisten nicht nur die formale Sprachbeschreibung, sondern auch den Sprachunterricht als ihre Domäne ansahen. Mit der Kodifizierung der Grammatikregeln und der Inventarisierung des Wortschatzes in quasi kanonisierten Büchern wurde das für notwendig erachtete Wissen über eine spezifische Sprache fassbar und zum Nachschlagen verfügbar. Im Lexikon fand und findet man die Bedeutung der Wörter und in der Grammatik die (morpho-syntaktischen) Regeln, nach denen die Wörter verändert werden und mit anderen Wörtern eine Verbindung eingehen. Neben dieser formal orientierten Tradition gab es jedoch immer schon eine Richtung, die am Sprachgebrauch, an der Sprache als Mittel der Kommunikation interessiert war, und zwar dort und in Zeiten, wo das kreative Sprechen als Unterrichtsziel eine Rolle spielte. Das war (vor der neuzeitlichen kommunikativen Wende) sowohl in der klassischen Zeit als auch in der Renaissance der Fall, während die Zeiten dazwischen, also das Mittelalter, und die auf die Renaissance folgenden Jahrhunderte eher formal orientiert waren – soweit solche Aussagen angesichts der dürftigen Quellenlage überhaupt möglich sind (vgl. Kelly 1969 und Hüllen 2005). Das Sprachenlernen wurde also von Anfang an durch zwei Prinzipien bestimmt, die allerdings schwer miteinander in Einklang zu bringen waren: zum einen durch das Lernen *doctrina et praeceptis*, also durch formale Regeln, zum anderen durch das Lernen *conversatione et usu*, also durch Sprechen. Reich zu belegen ist dies z.B. für den Französischunterricht des 16.-18. Jahrhunderts.⁴ Weder die reine Parliermethode, wie sie von den zumeist wenig gebildeten *maîtres* angewandt wurde, noch das reine deduktive oder auch induktive Grammatiklernen zeitigten zufrieden stellende Ergebnisse. Eine Mischung aus beidem wurde von verschiedenen Sprachlehrern mit wechselnden Akzentuierungen immer wieder als empfehlenswert herausgestellt.⁵ Manchmal wurde auch unterschieden zwischen einer Methode für Kinder, die *ex usu* vorzugehen habe, und einer Methode für Erwachsene, die auf dem Regellernen basiere.

Die beiden grundlegenden methodischen Möglichkeiten werden z.B. von François Roux in seiner *Gründlichen unterweisung zur frantzösischen sprache* (1746) wie folgt beschrieben:

4 Über den französischen Unterricht im 16. bis 18. Jahrhundert gibt es eine Monographie von Albert Streuber aus dem Jahre 1914. Eine gekürzte Fassung findet sich in den NEUEREN SPRACHEN von 1915 (448-461 und 579-596). Dort findet sich auch der Hinweis auf das Auswendiglernen von Textauszügen aus lateinischen und französischen Komödien zur Schulung der Sprechfertigkeit.

5 Streuber (1915) zitiert eine ansehnliche Zahl solcher Autoren von Grammatiken und Methodiken.

ben: „Es geschiehet entweder ohne regeln durch den täglichen umgang mit personen, die derselben kundig sind, aus deren reden die wörter, deren bedeutung, veränderung und verbindung mit andern man erlernt: oder es geschiehet durch beihülfe einiger regeln, nach denen die veränderungen und verbindungen der wörter untereinander eingerichtet werden. Der erste weg ist vor kinder, denen es noch an der fertigkeit fehlet, von allgemeinen Sätzen auf das besondere zu schliessen, der leichteste, ob es schon dabey mit der erlernung der sprache etwas langsam zugehet. Bei erwachsenen dagegen ist der letzte weg der sicherste, kürzeste, deutlichste und der beste.“ (zit. nach Streuber 1915: 583)

Die kindgemäße Methode bei De La Veaux (1787) zitiert und referiert Streuber wie folgt: „Um eine fremde sprache zu lehren, muss man mit der routine den anfang machen. Erst wenn der schüler einen großen vorrat von wörtern und redensarten im gedächtnis habe, wenn er mehr als tausendmal die verschiedenen grammatischen veränderungen beobachtet habe, ‚dann erst, und nur dann, muss man von der routine zu vernunftschlüssen übergehen; dann erst muss man ihm die regeln der grammatik lehren.“ (1915: 589)

Mme La Roche (1705) plädiert sogar für die Freiheit, Fehler zu machen und mutet mit ihren Problemlösungsstrategien ausgesprochen ‚modern‘ an – ein weiterer Hinweis darauf, dass in historischer Perspektive alles schon einmal bedacht wurde: „Das reden muss vornehmlich durch die übung und durch das reden erlernt werden, und wer nicht eher zu reden anfangen will, bis er keine fehler im reden begehet, der lernt es nimmermehr. Man muss zuweilen ein teutsch wort mit einmengen, oder eines vom zaun brechen, wenn man das rechte nicht gleich weiß, dass man im reden nicht stecken bleibe; der, mit dem man redet, mag es corrigiren.“ (zit. nach Streuber 1915: 461)

Die bei dem gemischten Verfahren nach wie vor bestehende Kluft zwischen dem Erlernen der Regeln und ihrer Anwendung⁶ beim Sprechen suchte man z.T. dadurch zu überbrücken, dass man z.B. in Sätzen konjugieren ließ, vor allem aber dadurch, dass man die Schüler bestimmte Ausdrücke, Redensarten⁷, Mustersätze, kleine Dialoge u.ä. lernen ließ. Solche Phraseologien und Gesprächssammlungen standen in der Tradition der humanistischen Sprachbücher, wie z.B. der berühmten „Schülergespräche“ des Erasmus von Rotterdam.⁸

6 Der Begriff ‚Anwendung‘ oder ‚application‘ in Bezug auf die Regeln ist schon für das 18. Jahrhundert belegt, vgl. Streuber (1915: 583-585).

7 Streuber erwähnt z.B. den französischen Grammatiker Buffier (1729), der vorschlägt, man solle sich die Grammatik „durch das auswendiglernen von exerzitionen aneignen: ‚en les aprenant par cœur (ce qui est aisé parce qu’ils sont courts, et forment chacun un sens suivi) on saura bientôt tous les articles et les pronoms personnels qui sont si mal-aisez à retenir autrement.“ (1915: 587) Das Lehrbuch *Kern der unterweisung in der frantzösischen sprache* (1705) von Schübler enthält nichts „als konstruktionen und redensarten zum auswendiglernen“ (1915: 588). Auch später noch, bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, gilt: „Um die anfänger nicht mit vielen regeln zu plagen, umgehen manche verfasser von lehrbüchern die schwierigkeiten zum großen teil dadurch, dass sie zahlreiche ausdrücke und redensarten fix und fertig in fußnoten geben und auswendig lernen lassen.“ (1915: 592)

8 Die „Schülergespräche“ (Familiarum colloquiorum formulae) von 1522 enthalten Gespräche in wiederkehrenden Alltagssituationen (Bei einem ersten Zusammentreffen – Beim Abschied – Erkundigung bei einer ersten Begegnung – Weitere Erkundigungen – Schlechtes Befinden – Häusliche Unterhaltung – Warum besuchst du uns nicht? – Es war mir nicht möglich, weil ich so beschäftigt war – Auf dem Weg zur Schule) sowie die Lebenswelt der Schüler betreffende Themen (Anstandsunterricht – vom Spiel – Ballspiel – Kugelspiel – Spiel mit Kugeln durch einen Eisenring – Springwettkampf). Durch die Darbietung formelhafter Sprache sollten die Schüler ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit erweitern. Listen von situativ angeordneten Ausdrücken sowie Dialoge finden sich schon in den ersten Sprachbüchern des 15. Jahrhunderts, so z.B. in dem italienisch-deutschen Lehrbuch *Liber in volaro* von 1424.

4.2. Viëtor und die Neusprachliche Reformbewegung

Mit der Verlagerung des Fremdsprachenunterrichts vom privaten in den öffentlichen Schulbereich im 19. Jahrhundert und der damit verbundenen Existenzbehauptung gegenüber den alten Sprachen ging eine zunehmende Wertschätzung des Systemlernens auf Kosten der Sprechfertigkeit einher. Das Prinzip der formalen Bildung führte in den neueren Sprachen schließlich zu offensichtlichen Missständen, die gegen Ende des Jahrhunderts die Neusprachliche Reformbewegung auf den Plan rief. Wilhelm Viëtor wettet in seiner Streitschrift *Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren* von 1882⁹ vor allem gegen den Interesse und Geist gleichermaßen tötenden Inhalt der Unterrichtstexte, die man wohl nur „als eine Art fortlaufender Bestätigung der Grammatik und ihrer Regeln“ betrachte (Viëtor 1982: 135).¹⁰ Der Inhalt der Schulgrammatik und der Wortvorrat des Wörterbuchs erscheinen ihm nicht als geeignete Mittel, den Schüler eine lebendige Sprache lernen zu lassen.¹¹ Nicht nur die vorgegebene und auswendig zu lernende Regel, sondern auch „einzelne Wörter und Wortformen“ sind für ihn „ein grober Verstoß gegen Psychologie und Pädagogik“.

„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 Aufgaben des Sprachunterrichts raubt. Zu denken und urteilen gibt es dabei nichts; ja die stets auftauchenden Vorstellungen und Vorstellungsgruppen werden mit Gewalt plötzlich wieder niedergeschlagen.“¹²

Er empfiehlt statt dessen „den Weg des Beobachtens und Nachahmens zuverlässiger Muster“ (1982: 147) und verweist auf den „Schatz von Denk- und Ausdrucksformen“, den der Schüler sich durch die Lektüre aneigne und der ihn dazu befähige, sich ohne den Umweg über die Muttersprache in der Fremdsprache auszudrücken.¹³ An der Grammatikbehandlung stört ihn vor allem die rein formale Betrachtungsweise ohne Rücksicht auf das, was mit der grammatischen Form ausgedrückt wird, „denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele, beide bilden die Sprache,

9 Wieder abgedruckt in: Die Neueren Sprachen 81/2 (1982), 120-148.

10 Viëtor zitiert den „praktischen Schulmann“ Günther (Der Lateinunterricht am Seminar. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881), indem er dessen Invektive auch auf den Unterricht in den neueren Sprachen münzt: „Wer aber will es im Ernste leugnen oder unbeachtet lassen, dass die Frucht solcher Lektüre nicht viel anderes sein kann, als geistige Verwirrung, Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit, Oberflächlichkeit und Interesselosigkeit?“ (1982: 134)

11 „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.“ (1982: 124) Viëtor beruft sich mehrmals auf den berühmten Sprachforscher Sayce (How to learn a language. In: Nature, 1879), u.a. auch mit folgendem Zitat: „Aber vor allem besteht die Sprache, die Zwecke des Lexikographen ausgenommen, nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen. Man wird nie eine fremde Sprache dadurch sprechen lernen, dass man einfach lange Listen von abgerissenen Wörtern dem Gedächtnis überliefert. Kennt man selbst alle Regeln der Grammatik noch dazu, so wird man, wenn es drauf und dran kommt, mit dem Aneinanderreihen der Wörter und dem Verstehen von dem, was uns erwidert wird, bald zu Ende sein.“ (1982: 125)

12 Viëtor zitiert und referiert hier wiederum Günther (1982: 133).

13 Während Viëtor der „fertig vorgeführten Grammatik mit Regeln und Ausnahmen“ keinen „formalen oder sonstigen Bildungswert“ zuspricht (1982: 148), ist er mit dem Autor Stengel der Meinung, dass „der Unterricht in lebenden, ausländischen Sprachen“ das „Verständnis für Sprachen und ihr Verhältnis zum menschlichen Denken wecken und damit ganz anders bildend und belebend auf den Geist der Jugend einwirken“ könne (1982: 137).

und deren Kleid nur ist die Schrift.“ (1982: 131)¹⁴ Auch wenn er nicht glaubt, „dass der Weg zur Erlernung der Sprache über die Grammatik führt“, so hält er es andererseits doch durchaus für notwendig, dass schließlich „ein, wenn auch möglichst vereinfachtes System der Grammatik vor den Augen der Schüler“ steht. Aber dies sollte ein System sein, das durch „Suchen- und Findenwollen“, durch „Selbstsuchen und Selbstfinden“ zustande kommt (1982: 148). Inwieweit hier das sakrosankte Prinzip 'vom Wissen zum Können' umgekehrt wird, ist nicht eindeutig zu sagen.¹⁵ Festzuhalten ist jedoch, dass Viëtor das Systemlernen auf Kosten des Inhalts für den Sprachunterricht ablehnte, weil er der Form als solcher keinen Motivationswert zubilligte und sie nie isoliert, sondern immer im Zusammenhang mit dem durch sie ausgedrückten Sinn sah.

4.3. Behavioristisches Strukturlernen

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts schien kurzzeitig einmal die Vormachtstellung des wissensorientierten Lernens gebrochen zu werden, allerdings nicht zugunsten der Inhaltsorientierung, sondern zugunsten einer anderen Art der Formorientierung, verbunden mit einer anderen Art des Lernens. Gemeint ist das Lernen von morpho-syntaktischen Musterstrukturen (*patterns*) nach dem behavioristischen Lernmodell. Die sog. audio-linguale Methode amerikanischer Herkunft und auch die in Frankreich entwickelte audio-visuelle Methode beruhte zum einen auf der linguistischen Richtung des distributionellen Strukturalismus und zum anderen auf der verhaltenspsychologischen Stimulus-Response-Theorie Skinnerscher Prägung. Die aufgrund einer sorgfältigen linguistischen Analyse erstellten Grundstrukturen der Sprache werden dem Schüler jeweils in einer Reihe von Sätzen oder Satzpaaren dargeboten, die nach dem gleichen Strukturmuster gebaut sind. Dieses gleichbleibende Strukturmuster, das mit unterschiedlichem Vokabular gefüllt wird, soll sich aufgrund der wiederholten Darbietung des gleichen Stimulus und der gleichen Schülerreaktion im Sinne eines Stimulus-Response-Mechanismus einprägen. Die Bedeutung der Sätze war im Grunde unwichtig; es kam allein auf den Erwerb der Sprachmuster an. Diese werden als Ganzes gelernt und nicht – wie bei der Grammatikmethode – aus Einzelteilen nach Regeln zusammengesetzt. Ob die jeweilige Struktur trotzdem in ihren Baugesetzen ‚durchschaut‘ bzw. analysiert wird oder ob das Lernen allein aufgrund von formaler Analogiebildung und Generalisierung erfolgen sollte, darin waren sich die Vertreter der audio-lingualen Methode nie ganz einig. Das Problem, dass Generalisierung allein aufgrund der formalen Ähnlichkeit, also aufgrund eines Ober-

14 Für den Gedanken des Zusammenhangs zwischen Form und Sinn führt Viëtor auch den Sprachwissenschaftler Paul mit folgendem Zitat an: „Wer die grammatischen Formen immer nur isoliert betrachtet, ohne ihr Verhältnis zu der individuellen Seelentätigkeit, gelangt nie zu einem Verständnis der Sprachentwicklung.“ (1982: 141)

15 Viëtor selbst fasst seinen methodischen Vorschlag unter den sehr weitreichenden Begriff der „induktiv behandelten Grammatik.“ (1982: 148) Dieser Begriff reicht von einem Verfahren, das die Regel jeweils aus Beispielsätzen abstrahieren lässt, bis zu einem Anfangsunterricht ohne Regelbewusstmachung, die einer zweiten, fortgeschrittenen Phase vorbehalten bleibt.

Die Begriffe 'Wissen' (für das grammatische Regelwissen) und 'Können' (für den praktischen Sprachgebrauch) scheinen im 19. Jahrhundert geläufig gewesen zu sein, wie ein Zitat von Vilmar aus dem Jahre 1868 zeigt: „Denn je gründlicher eine Sprache in ihren Gesetzen erkannt ist, desto leichter und sicherer wird sich eine gewisse Herrschaft über dieselbe erlangen lassen. Freilich folgt das Können nicht unmittelbar und von selbst aus dem Wissen; der Schüler bedarf auch hierin der Anleitung durch den Unterricht.“ (Zit. nach Friederike Klippel 1994: 449).

flächenphänomens, zu falschen Analogien führen kann, war durchaus bewusst.¹⁶ In die rein behavioristische Sicht des Lernprozesses war damit von Anfang an ein kognitives Element eingeführt. In der Weiterentwicklung der audio-lingualen Methodenauffassung wurden schließlich – nicht zuletzt auch aufgrund der praktischen Erfahrungen – die Einsicht in die Sprachstruktur (*cognitive code-learning*) und die Habitualisierung von Sprechgewohnheiten (*habit formation*) nicht als zwei einander ausschließende, sondern als zwei einander ergänzende Prinzipien des Spracherwerbs angesehen.¹⁷ Allerdings wurde eindeutig für die umgekehrte Abfolge, also etwa ‚vom Können zum Wissen‘ plädiert. Der Lösung des Motivationsproblems, das sich durch die Ausklammerung des Inhaltsaspekts und den monotonen Drillcharakter verschärft hatte, suchte man durch die Erstellung zuerst ‚situativer‘ und später ‚kommunikativer‘ Strukturübungen näher zu kommen, ohne jedoch die Künstlichkeit und Fremdbestimmtheit aufheben zu können.

4.4. Sprachkompetenz als internalisierter Regelapparat

Der gegen das Regelwissen als Ausgangspunkt des Lernens gerichtete, assoziationspsychologisch begründete audio-linguale Methodenansatz war sozusagen nur ein kurzes Zwischenspiel, worauf das Pendel in mehreren Schüben wieder in Richtung Wissen, Bewusstheit, Kognition zurückschwang. Der erste Anstoß dazu erfolgte durch Noam Chomsky mit der Entwicklung der generativ-transformationellen Syntaxtheorie (ab 1957) und seine vehemente Kritik an der Theorie des verbalen Verhaltens anlässlich der Rezension von Skinners *Verbal Behavior* von 1959. Chomskys Grundannahme, die er in den folgenden Jahren in seinen Vorlesungen am MIT explizierte, lautet: „The person who has acquired knowledge of a language has internalized a system of rules that relate sound and meaning in a particular way.“ (Chomsky 1968: 23) Die Tatsache, dass jedem Menschen der mühelose Erwerb seiner Muttersprache im Kindesalter möglich ist, deutet darauf hin, dass es einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*language acquisition device*¹⁸) geben müsse, demzufolge sich das komplizierte Regelsystem der Sprache quasi automatisch als Folge des Ablaufs eines genetischen Programms entwickle. Diese nur dem Menschen eignende Anlage wird gedacht als System von kategorialen Grundbausteinen im Sinne einer Universalgrammatik. Die sprachspezifische Füllung der allgemeinen Sprachprinzipien erfolge als Parametersetzung in Form von Optionen für bestimmte formale

16 Wilga M. Rivers z.B. weist in ihrer Diskussion der audio-lingualen Ausgangsthese „Analogy provides a better foundation for foreign-language learning than analysis“ ausführlich auf die verschiedenen Positionen hin. Sie zitiert Brooks, Politzer und Valdman als Vertreter der Meinung, dass zumindest eine implizite grammatische Analyse bzw. eine unbewusste Assimilation der Regel stattfinden müsse. Ohne die (unbewusste) Diskrimination von Sach- und Personenobjekten könne z.B. nach einer Strukturübung mit dem Muster *Je vais à l'école. J'y vais. – Je pense à la leçon. J'y pense.* die falsche Analogiebildung *Je parle à mon ami. *J'y parle* nicht ausgeschlossen werden. Die Regelformulierung solle der Drillübung allerdings nie vorhergehen. Politzer: „Rules ought to be summaries of behavior.“ (Rivers 1969: 116).

17 Vgl. E. Ingram in ihrem weitsichtigen Aufsatz von 1971.

18 Der bekannte Begriff geht nicht auf Chomsky zurück. David McNeill zufolge wurde „die Existenz einer angeborenen Fähigkeit zum Spracherwerb im 19. Jahrhundert als selbstverständlich angenommen“. (*Die Erschaffung der Sprache durch Kinder*, engl. Original 1966, abgedruckt in dem Beltz-Sammelband *Sprachentwicklungspsychologie*, 1974 hrsg. v. Bühler / Mühle, 118, in dem einige der damals im Kontext der generativen Grammatik einschlägigen Artikel zusammengetragen sind, u.a. auch von Skinner, Chomsky, Miller, Slobin, Kaplan).

Möglichkeiten aufgrund der eingehenden spezifischen Sprachdaten. Konkret würde dies bedeuten, dass das Gehirn, von einem bestimmten Moment der Entwicklung an,

“given an input of observed Chinese sentences, it produces (by an ‘induction’ of apparently fantastic complexity and suddenness) the ‘rules’ of Chinese grammar, and given an input of observed English sentences, it produces (by, perhaps, exactly the same process of induction) the rules of English grammar.“ (Chomsky 1959: 44)

Die Annahme eines abstrakten, internalisierten Regelsystems ließe sich weiterhin stützen durch die empirische Tatsache, dass der kompetente Sprecher unendlich viele Sätze hervorbringen könne, die er vorher noch nie gehört habe. Dieser “creative aspect of language use“ dient Chomsky als stärkstes Argument gegen die behavioristische Theorie einer Speicherung von Strukturmustern durch ständige Wiederholung, denn:

“[...] the number of patterns underlying our normal use of language and corresponding to meaningful and easily comprehensible sentences in our language is orders of magnitude greater than the number of seconds in a lifetime.“ (Chomsky 1968: 10)

Chomsky beruft sich für seine Argumentation auf Wilhelm von Humboldt, dem zufolge “the speaker makes infinite use of finite means“. Chomsky fährt dann interpretierend fort: “His grammar must, then, contain a finite system of rules that generates infinitely many deep and surface structures appropriately related.“¹⁹ Chomsky nimmt den deutschen Sprachforscher damit allerdings, wie ich meine, zu Unrecht für eine Denkweise in Anspruch, die dessen Gedankenwelt ziemlich fremd ist. Während für Chomskys Theorie gerade die Isolierung des grammatischen Regelsystems von den Laut- und Bedeutungssystemen charakteristisch ist²⁰, ist für Humboldts Denken die Einheit von Form und Gedanke konstitutiv. In seiner Schrift *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1830-1835) heißt es an der entsprechenden Stelle:

„Sie [= die Sprache] steht ganz eigentlich einem unendlichen und wahrhaft gränzenlosen Gebiete, dem Inbegriff alles Denkbaren gegenüber. Sie muss daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen, und vermag dies durch die Identität der Gedanken- und Spracheerzeugenden Kraft.“ (Humboldt 1969: 477)

Die Trennung von Grammatik und Lexikon verstößt für Humboldt gegen die Idee von der Einheit der Sprache, in der die Wörter die Begriffe der Gegenstände bezeichnen, während die Grammatik die Beziehungen zwischen ihnen benenne und in gewisser

19 Humboldt wird mit dem Satz, der eigentlich erst durch Chomsky bekannt wurde, von ihm mehrfach zitiert, so z.B. im Vorwort der *Aspects of a Theory of Syntax* (1965: V) und in *Language and Mind* (1968: 15). In seinem 1995 (²1996) erschienenen Buch *The Minimalist Program*, das im Wesentlichen seine *lecture-seminars* am MIT aus den Jahren 1986-1994 enthält, zitiert er das Humboldtsche Diktum ohne Namensnennung nur noch als “one classic formulation“ (1995: 4).

20 In *Language and Mind* forderte Chomsky, das System der Sprachkompetenz durch einen Abstraktionsprozess zu isolieren, um zu wissenschaftlich exakten Aussagen zu kommen: “[...] to introduce a technical term, we must isolate and study the system of *linguistic competence* that underlies behavior but that is not realized in any direct or simple way in behavior.“ (1968: 4) Da damit nur ein Aspekt der Sprache berücksichtigt wird, nämlich der kognitive grammatische, wird daneben noch eine als pragmatisch bezeichnete Sprachkompetenz postuliert, die die sog. Performanzfaktoren, also Gebrauchsbedingungen beinhaltet. Innerhalb der kognitiven Sprachkompetenz unterscheidet Chomsky drei Systeme: Einem abstrakten Regelapparat, der eigentlichen Grammatik, die später (1996: 6) auch als *computational system* bezeichnet wird, stehen die Lautrepräsentationen (1996: 2) – in Einklang mit dem zeitgemäßen Sprachverarbeitungsmodell als *articulatory-perceptual system* bezeichnet – und die Bedeutungsrepräsentationen (später als *conceptual-intentional system* bezeichnet) gegenüber.

Weise ein Abbild des logischen Denkens darstelle. „Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein todes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung.“ Ein solches Vereinzeln und Isolieren könne jedoch nie „in die lebendige Wesenheit der Sprache eindringen.“ (1969: 418f.) Vielmehr müsse sich die Einheit auch in der Darstellung wiederfinden.²¹ Wenn Chomsky sein System der generativen Grammatik als „explication of the Humboldtian idea of ‘form of language’“ hinstellt, so kann dies nur als ein gründliches Missverständnis bezeichnet werden.²² Was Humboldt an dem abstrakten Regelapparat am meisten stören würde, wäre das völlige Fehlen des Bedeutungsbezuges, ohne den für ihn keine „wahre Sprachforschung“ (1969: 421) möglich ist.

Die neue linguistische Theorie blieb nicht ohne Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Zwar hielten sich die Versuche, die generative Transformationsgrammatik im Unterricht anzuwenden, in Grenzen, aber es gab sie immerhin. Sie wurden wegen fehlender Praktikabilität jedoch schnell wieder aufgegeben. Von bleibender Wirkung war dagegen die Ächtung von behavioristisch beeinflussten Lernpraktiken, die auf Habitualisierung abzielten. So verschwanden denn die recht gut etablierte *pattern practice* bzw. die *exercices structuraux* nach und nach aus Unterrichtstheorien und -materialien. Die extremen Formalisierungstendenzen der neuen Linguistik, die den für den Sprachunterricht unverzichtbaren Inhaltsaspekt ebenso außer Acht ließ wie ihr behavioristischer Vorgänger, führten andererseits auch wieder zu Gegenbewegungen.

4.5. Pragmatische Kompetenz und ‚kommunikative Wende‘

Die von Chomsky vernachlässigte pragmatische Kompetenz kam zu Beginn der 70er Jahre mit der Entwicklung der Pragmalinguistik zu ihrem Recht. Der Aufschwung der auf die realen psycho-sozialen Bedingungen des Sprachgebrauchs ausgerichteten Forschungstätigkeiten hat nicht unwesentlich zu dem beigetragen, was in der Fremdsprachendidaktik als ‚kommunikative Wende‘ bezeichnet wird. Diese in Deutschland von Hans-Eberhard Piepho angeführte Bewegung kann in historischer Perspektive als Rückbesinnung auf die Inhaltsdimension und den damit verbundenen Motivationsaspekt interpretiert werden. Sie blieb jedoch – zwar mit anderer Zielsetzung – dem Systemgedanken verhaftet, an dem sie im Grunde auch scheiterte. Der entscheidende Durchbruch konnte nicht gelingen, weil Form- und Inhaltsorientierung gegeneinander ausgespielt wurden, anstatt sie miteinander in Einklang zu bringen. Zudem wurde der Aspekt der inhaltlichen Motivation – unter dem Einfluss der Sprechakttheorie und der soziologisch-kulturkritischen Denkrichtung der Frankfurter Schule

21 Humboldt fährt fort: „und nur wenn man von den zerstreuten Elementen bis zu dieser Einheit hinaufsteigt, erhält man wahrhaft einen Begriff von der Sprache selbst, da man, ohne ein solches Verfahren, offenbar Gefahr läuft, nicht einmal jene Elemente in ihrer wahren Eigenthümlichkeit und noch weniger in ihrem realen Zusammenhange zu verstehen.“ (1969: 423)

22 Als Beweis für die gedankliche Übereinstimmung mit Humboldt zitiert Chomsky „an obscure but suggestive remark“. Die Stelle lautet bei Humboldt: „Das in dieser Arbeit des Geistes, den articulirten Laut zum Gedankenausdruck zu erheben, liegende Beständige und Gleichförmige, so vollständig, als möglich, in seinem Zusammenhange aufgefasst und systematisch dargestellt, macht die Form der Sprache aus.“ (1969: 419f.) Chomsky übersetzt nur den ersten Teil des Satzes in seine Terminologie: „that constant and unvarying system of processes underlying the mental act of raising articulated structurally organized signals to an expression of thought“ (1968: 62), wodurch der Akzent auf das „Beständige und Gleichförmige“ fällt, das er dann allein auf die syntaktischen Regelmäßigkeiten beziehen kann, während Humboldt den die ganze Sprache umfassenden gesetzmäßigen Zusammenhang zwischen Laut und Gedanke im Auge hat – wobei mit ‚Gedanke‘ Inhalte von Anschauung, Denken und Fühlen gleichermaßen gemeint sind.

– auf die sog. kommunikative Kompetenz²³ eingeschränkt, die sich vor allem in emanzipatorischem sprachlichem Handeln äußern sollte, das in der Realisierung kommunikativer Funktionen oder Absichten bestehe.²⁴

Als verhängnisvoll erwies sich die Beibehaltung des Prinzips, dass einem Lehrgang eine systematische Progression zugrunde zu legen ist.²⁵ An die Stelle der Grammatik tritt nun die Pragmatik²⁶, an die Stelle der Abfolge grammatischer Erscheinungen mit situativer Einbettung tritt eine „Prioritätenliste kommunikativer Absichten“, um aus ihr „einen gestuften zyklischen Lehrgang abzuleiten“ (Piepho 1974: 23). Diese neuartige Systematisierung anhand von pragmatischen Kategorien, die mit der ganzen empirischen Fülle von schwer klassifizierbaren Performanzfaktoren behaftet sind, war jedoch gegenüber der überlieferten Systematisierung von abstrakt zu fassenden grammatischen Kategorien von vornherein im Nachteil. Eine Progression nach Redeakten, die den vermuteten Mitteilungsbedürfnissen der Schüler entsprechen, schien jeglicher logischer, allgemeingültiger Kriterien zu entbehren und der willkürlichen und auch ideologischen Interpretation Tür und Tor zu öffnen.

Es hat zahlreiche pragmatische Systematisierungsversuche aus den verschiedensten Richtungen gegeben, angefangen von den sprachphilosophisch orientierten Sprechakt-Typologien von John L. Austin (fünf Klassen „illokutiver Rollen von Äußerungen“, 1962/72) und John R. Searle (fünf „Typen illokutionärer Handlungen“, 1969/73), den soziologisch orientierten Klassifizierungen von Jürgen Habermas (vier Klassen von „dialog-konstituierenden Universalien“ zuzüglich der „institutionellen Sprechakte und der „Operativa“, 1971) und Dieter Wunderlich (acht „illokutive Typen“, 1972/76), über die pragmlinguistischen Arbeiten von Richard Ohmann (fünf Klassen, s. Instrumental style. Notes in the theory of speech as action. In: Current Trends in Stylistics, hrsg. v. Kachru / Stahlke 1972) und Ballmer / Brennenstuhl sehr komplexe Modellierung (in: Speech Act Classification 1981) bis hin zu den für didaktische Zwecke konzipierten Kategorisierungen in den Arbeiten des Europarats: *Categories of communicative function* (in: Systems Development in Adult

-
- 23 Piepho hat seine im Hinblick auf den etablierten Schulunterricht ‚revolutionären‘ Gedanken 1974 unter dem Titel *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* veröffentlicht. Er beruft sich dabei einmal auf die durch Habermas, Luhmann und Baacke repräsentierte Frankfurter Schule, zum anderen neben Hymes (1970), bei dem der Begriff wohl zum erstenmal auftaucht (On communicative competence. In: *Directions in Sociolinguistics*. New York), vor allem auf die britischen Linguisten Christopher Candlin und D.A. Wilkins, die auch maßgeblich an den vom Europarat initiierten Projekten zur Erstellung eines für alle europäischen Sprachen verbindlichen und an den Sprechbedürfnissen der europäischen Bürger orientierten Basiscurriculums („a common core in a unit credit system“) beteiligt waren, was dann für das Englische und das Französische zur Ausarbeitung von *Threshold Level* (1975) bzw. *Niveau Seuil* (1976) führte.
- 24 Die Stoßrichtung dieser emanzipatorischen Pädagogik wird in Formulierungen wie den folgenden deutlich: Der Schüler soll „mit rollenspezifischen, zur Äußerung von Absichten, Bedürfnissen und Ablehnung verwendbaren Redemitteln“ ausgestattet werden, so dass er frühzeitig „gegenüber dem Lehrer und seiner Umwelt durchsetzungs- und behauptungsfähig“ wird (Piepho 1974: 30).
- 25 Auch der Begriff ‚Grammatik‘ als Ausdruck für den systematischen Charakter der neuen Lernzielfüllung taucht gelegentlich auf, so wenn von einer „Grammatik der kommunikativen Register, Absichten und Ausdrucksqualitäten“ die Rede ist (Piepho 1974: 17).
- 26 Der Gedanke der Universalität spielt ebenfalls weiterhin eine Rolle bei der sprachsoziologischen und der linguistischen Pragmatik, wo die Rede ist von einer „Universalpragmatik menschlicher Kommunikation“, deren „universale Gesetzmäßigkeiten sich nur aufstellen lassen, wenn man als gegeben annimmt, dass es generative Regeln gibt, die umgangssprachliche Kommunikation durch die Aktivierung geeigneter Redemittel hervorbringt“ (Piepho 1974: 11). Auch für die didaktische Umsetzung stellt Piepho in Aussicht, dass „die pragmatischen kommunikativen Universalien“ „im Rollenspiel erworben werden“ (1974: 19).

Language Learning 1973), *Language functions* (in: Threshold Level English 1975) und *Actes de parole* (in: Un Niveau seuil 1976). Die Kategorisierungen des Europarats finden sich in mehr oder weniger stark abgeänderter Form in der Folgezeit in Lehrwerken, Zertifikaten und Lehrplänen wieder. Im Folgenden seien einige Auflistungen wiedergegeben, um die Vielfalt möglicher Klassifizierungen zu illustrieren.

Die von Piepho ins Deutsche übertragenen Kategorien aus dem von Wilkins stammenden *Systems Development* von 1973 lauten: MODALITÄT (Gewissheit; Notwendigkeit; Überzeugung; Willensbekundung; Verpflichtung; Duldung) – SITTLICHE SELBSTZUCHT UND WERTUNG (Beurteilung; Entlastung; Anerkennung; Kundgabe von Missfallen) – ZUREDEN UND ÜBERREDEN (eindringliches Zureden; Hinweis / Kommando) – ARGUMENTATION (Informationsübermittlung; Zustimmung; Ablehnung; Verweigerung; Zugeständnis) – FORMEN logischen; rationalen; systematischen DENKENS UND ERÖRTERNS – SUBJEKTIVE EMPFINDUNGEN (Positive Reaktionen; Negative Stimmung) – GEFÜHLSELADENE INTERAKTION (Begrüßung und Verabschiedung; Sympathie; Dankbarkeit; höfliches Schmeicheln; Feindseligkeit) – ZWISCHENMENSCHLICHE BEZIEHUNGEN.

Das *VHS-Zertifikat Französisch* von 1977 unterscheidet die folgenden Intentionen / Sprechabsichten: SOZIALE KONTAKTE (jd. ansprechen und darauf reagieren; jd. vorstellen / sich vorstellen und darauf reagieren; jd. grüßen oder auf einen Gruß reagieren; jd. verabschieden / sich verabschieden; gute Wünsche aussprechen; ein Kompliment / Anerkennung aussprechen und darauf reagieren; danken und darauf reagieren; sich entschuldigen und darauf reagieren; jd. einladen und darauf reagieren; sich verabreden) – GESPRÄCHSABLAUF (Äußerung / Gespräch einleiten und beenden; Gesprächsablauf sichern; Verständigung im Falle einer Störung wiederherstellen) – MITTEILUNG (etw. benennen / definieren / identifizieren; einer Sache / Vorgang / Tatbestand eine Eigenschaft zuschreiben; Zugehörigkeit aussprechen; einen Vorgang / Tatbestand einordnen nach Ort / Zeit / Art und Weise; etw. begründen; Zweck / Absicht angeben; Möglichkeit ausdrücken; Notwendigkeit ausdrücken; Folgerung ziehen; Bedingung ausdrücken; mitteilen; vergleichen; verneinen) – STELLUNGNAHME (rechtfertigen; Bedingung ausdrücken; versichern / bestätigen; widersprechen; zugeben; zustimmen / ablehnen, Partei nehmen; Wichtigkeit ausdrücken; Glauben, Überzeugung ausdrücken; Ungewissheit ausdrücken) – GEFÜHLE UND STIMMUNGEN (Bewunderung; Sympathie; Mitfreude; Freude; Gefallen; Zufriedenheit; Gelassenheit; Gleichgültigkeit; Mitleid; Trauer; Antipathie; Bedauern / Enttäuschung; Sorge; Missfallen; Unzufriedenheit ausdrücken) – AUFFORDERUNG (zum Handeln / Sprechen auffordern; vorschlagen; bitten / auch: um Erlaubnis / Hilfe; veranlassen; befehlen; Handeln / Sprechen untersagen; abraten; warnen; verbieten; reklamieren) – ANKÜNDIGUNG (versprechen, etw. zu tun; anbieten, etw. zu tun) (25-28).

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich daraus, dass solche schon terminologisch uneindeutigen Rede- oder Sprechabsichten/-intentionen/-akte/-funktionen nur innerhalb von Themen und Situationen zu realisieren, also mit deren Auflistung zu korrelieren sind, wodurch die systematische Planung eines pragmatischen Lehrgangs nicht gerade leichter wird.²⁷ Außerdem sollten noch sog. Notionen mit aufgenommen werden, d.h. allgemeine Begriffe wie Zeit, Raum, Quantität, Qualität, Relation, mit denen versucht wurde, abstrakte grammatische Kategorien mit Bedeutung zu füllen und ihren

27 Der Situationsbegriff hatte sich ebenso wie der Begriff des Kontextes in der fremdsprachendidaktischen Theorie schon früher im Zusammenhang mit der audio-lingualen und vor allem mit der audio-visuellen Methode etabliert. Piepho macht nun darauf aufmerksam, dass die Situationen „lediglich Mediationsmaßnahmen“ zur Verwirklichung von „kommunikativen Absichten“ sind (Piepho 1974: 32). Er plädiert für eine „Systematik von Redeabsichten, Redeanlässen und Redekontexten“ (43). Diese drei verschiedenen Elemente in ein gemeinsames System zu bringen, stellt jedoch das eigentliche Problem dar.

Bezug zur Organisation der Wirklichkeit zu verdeutlichen.²⁸ Diesen nach ganz verschiedenen Kriterien systematisierten Zusammenstellungen mussten nun die sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten in Gestalt von Wortschatz und grammatischen Strukturen zugeordnet werden. Es sollte ein Kursmodell aufgebaut werden, in dem „die Schüler in organischer und methodischer Weise mit den Redemitteln ausgestattet werden, die sie zur kommunikativen Bewältigung aller Anlässe benötigen, die sich aus dem täglichen Unterricht, den Informationen aus den Medien oder dem Mund des Lehrers und aus den unmittelbaren oder simulierten Sprechsituationen ergeben“ (Piepho 1974: 44). Der Eindruck war unvermeidlich, dass unter der Führung der pragmatischen Progression ein geordnetes Lernen sprachlicher Formen nicht mehr möglich sei. Sprechakte – auch wenn sie auf unterschiedlichem Sprachniveau realisiert werden – vereinigten in sich meist mehrere grammatische Erscheinungen, die nun nicht mehr gestuft eingeführt werden könnten. Damit werde die systemlinguistische Ordnung durchbrochen und die Schüler würden lernpsychologisch überfordert.

Das trotzig anmutende, aber folgerichtige Gegenargument, dass „die Normen der Sprachrichtigkeit und Genauigkeit nur eine Rolle spielen, wenn sie für das Gelingen der kommunikativen Absicht entscheidend sind“ (Piepho 1974: 22), musste den kommunikativen Ansatz vollends zum Scheitern bringen. Es gab und gibt kaum einen Fremdsprachenlehrer, der sich damit abfinden kann oder will, dass „die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und der Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet“ wird (Piepho 1974: 116). Diese extrem erscheinenden Ansichten hatten zur Folge, dass man sich – trotz einer gewissen Liberalisierung bei der Fehlerbewertung²⁹ – wieder auf die ‚eigentliche‘ Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts be-

28 Die Notionen werden von Piepho nach Wilkins 1972 zitiert und als „Kategorien der semantischen und grammatikalischen Organisation sprachlichen Erfassens und Regels der Umwelt“ bezeichnet. Sie wurden in den Arbeiten des Europarates noch mehrmals verändert. Im *Niveau Seuil* findet sich z.B. folgende ausführliche Differenzierung:

EXISTENCE: existence / non-existence – présence / absence – disponibilité / non-disponibilité – occurrence / non-occurrence; TEMPS: situation dans le temps [Uhrzeit, Datum, Zeitadverbien] – stades du déroulement dans le temps (imminence, commencement, continuation, achèvement, accompli récent) – stabilité et changement (rester, changer, se transformer, bouger, évoluer, devenir, faire devenir = rendre) – quantification du temps: durée et fréquence; ESPACE: localisation dans l'espace – mouvement – quantification de l'espace (taille, unités de mesure des distances – vitesse / accélération – poids – mesure des liquides / surfaces / volumes – température); QUANTITÉ: nombre – quantification (absolue, appréciative – degré); QUALITÉ: qualités physiques (forme, dimensions, humidité, consistance / résistance, visibilité, audibilité, goût, odeur, couleur, matière – qualités d'une personne – appréciation qualitative (globale, +/- acceptabilité, +/- adéquation, +/- désirabilité, +/- correction, +/- réussite, +/- utilité, +/- capacité/compétence, +/- importance, +/- normalité); RELATIONS: dans le temps (au futur, au présent, au passé, hors époque, avance et retard, antériorité, simultanéité, postériorité, séquence du récit) – dans l'espace (relative, distance, déplacements orientés dans l'espace, déplacements avec une personne ou un objet) – dans l'accomplissement d'une action (agent, objet, datif, bénéficiaire, instrument, détermination spatiale, détermination temporelle, manière) – comparatives (similitude / différence, égalité / infériorité / supériorité) – de possession – logiques (conjonction, disjonction, opposition / concession, inclusion / exclusion, cause-conséquence, explication causale, finalité, condition-déduction).

Die Notionen gelangten als solche weder in die Lehrwerke noch in die Lehrpläne oder Zertifikate. Vielmehr wurden sie dort manchmal in die Listen der Sprechabsichten eingeordnet, und zwar bei den umfassenden Redeakten wie Mitteilen, Informieren etc; vgl. z.B. die Intention MITTEILUNG im VHS-Zertifikat Französisch, s. Anm. oben.

29 Eine Neubewertung des Fehlers wurde im Übrigen vor allem durch Forschungen zur sog. Interimsprache oder Lernerprache angeregt.

sann, nämlich auf die Vermittlung der sprachlichen Kompetenz im engeren Sinne, da die Schüler die kommunikative Kompetenz aufgrund ihrer muttersprachlichen Erfahrungen ja schon besäßen.³⁰ Nicht die Sprechakte oder -absichten müssten gelernt werden, sondern die lexikalischen und grammatischen Formen für ihre Realisierung. Die grammatische Progression als maßgebendes Organisationsprinzip des Lehrwerks und damit des Unterrichts wurde seitdem nicht mehr in Frage gestellt. Zwar sind von nun an in allen Lehrwerken und Lehrplänen neben der Auflistung von Themen und dem lexikalischen und grammatischen Inventar auch pragmatische Auflistungen vertreten³¹, doch ist dies ein bloßes Nebeneinander. Eine direkte Zuordnung des Sprachmaterials zu den pragmatischen Kategorien findet in den Lehrbüchern höchstens in Form von Redemittel-Kästchen statt, die gerade durch ihre Anordnung ihre ‚Nicht-Systematisierbarkeit‘ verdeutlichen.³²

4.6. Sprachkompetenz als kognitive Sprachverarbeitung

4.6.1. Modulare Stufenmodelle

Die in den 80er Jahren verstärkt einsetzende Rückbesinnung auf das effektive Formenlernen als Grundlage jeden soliden Fremdsprachenunterrichts wurde unterstützt durch eine sich über alle Wissenschafts- und Lebensgebiete ausbreitende ‚Kognitivistik‘. Sie bezieht ihr Prestige vor allem aus der rasanten Entwicklung der Computerforschungen zur Künstlichen Intelligenz. Entsprechend verstehen sich die von daher beeinflussten Richtungen der Psycholinguistik als Theorien der Sprachverarbeitung im Sinne kognitiver Prozesse der Sprachproduktion und Sprachrezeption. Als Beispiel sei auf das inzwischen auch im fremdsprachendidaktischen Fachdiskurs weit verbreitete Sprachproduktionsmodell von Willem Levelt (1989) verwiesen, das von Kaes de Bot (1992) auf den Zweitsprachenerwerb übertragen wurde. Es werden – analog zur Computersprache – Speicher- und Prozessorkomponenten unterschieden. Die zwei Speichermodule beherbergen das mentale Lexikon mit den nur vage beschriebenen ‚Lemmata‘ und das Welt-/Situationswissen; bei den drei Prozessormodulen werden der für die vorsprachliche Konzeptbildung verantwortliche *Conceptualizer*, der die grammatische und phonologische Enkodierung der Lemmata besorgende *Formulator* und der zur artikulatorischen Realisierung führende *Articulator* un-

30 Das in sich schlüssige Argument von der schon vorhandenen kommunikativen Kompetenz wurde 1977 von Hartmut Melenk ausführlich dargelegt (1977: 3-12). Reinhold Freudenstein formulierte etwas polemischer und wandte sich gegen die Hoffnung, dass mit der „Kennzeichnung sprachlicher Äußerungen“ als Sprech- oder Redeakte, Mitteilungsabsichten oder Sprechintentionen „der Schlüssel zur Lösung des Dilemmas der modernen Fremdsprachendidaktik gefunden“ sei (1978: 129).

31 Die Bezeichnungen variieren von „Redeabsichten“, „Sprechabsichten / Kommunikatives Handeln“, „Kommunikative Absichten“, „Äußerungsabsichten“, „Sprachfunktionen“ bis zu „Sprachliche Äußerungen“, „Kommunikative Tätigkeiten“, „Sprechsituationen“, „Kommunikative Ziele oder Schwerpunkte“. In einigen Lehrplänen, wie etwa dem des Thüringer Kultusministeriums von 1999, wird eine Zuordnung suggeriert, indem „Sprachfunktionen“, „Kommunikative Tätigkeiten“ und „Morphologisch-syntaktische Mittel“ einander gegenübergestellt werden, ohne doch überzeugend zu wirken, so wenn z.B. der Sprachfunktion „Meinungen äußern“ die kommunikative Tätigkeit „im Gespräch Meinungen äußern und begründen“ und das morphologisch-syntaktische Mittel *la mise en relief* zugeordnet wird.

32 Bei den Zusammenstellungen von Redemitteln in der Rubrik ‚Revision‘ der Lehrbücher wird offensichtlich, dass sie eher als feste Wendungen, als idiomatische Ausdrücke denn als normale Äußerungsmuster aufgefasst werden.

terschieden. Inwieweit diese Module als ‚autonom‘ gedacht sind, d.h. als eingekapselte Systeme mit geringer oder gar keiner Fähigkeit zur Interaktion, bleibt bei Levelt unklar, doch ist die Orientierung an der Modularitätshypothese von J.A. Fodor (1983)³³ sowie an M.F. Garrett unverkennbar. Die Option für ein modular verstandenes Modell kann und wird von einer Reihe von Fremdsprachendidaktikern als Rechtfertigung bzw. als wissenschaftliche Absicherung des traditionellen Anwendungsschemas in Anspruch genommen. Wenn der kognitive Lernprozess – wie John R. Anderson es allgemein (und gerade nicht im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen) formulierte – darin besteht, dass deklaratives Wissen in prozedurales Wissen³⁴ überführt wird, so liegt es nahe, auch den fremdsprachlichen Lernprozess als Anwendung oder Überführung des sprachlichen Regelwissens in sprachliches Können aufzufassen.

Die oben erläuterten psycholinguistischen Sprachverarbeitungsmodelle übernehmen also die von der analytischen Linguistik vorgegebenen Annahmen, indem sie die Trennung zwischen Lexik, Grammatik, Phonologie und Semantik in ihren Modulen widerspiegeln. Die Orientierung am Computermodell der Informationsverarbeitung zeigt sich vor allem auch in der Begrifflichkeit der Vorgänge. Es handelt sich um Vorgänge des Auswählens, Auffindens, Adaptierens und Konvertierens von gespeicherten Elementen der linguistischen Systeme (Phoneme, Morpheme, Wörter, Bedeutungen), die im Computer simulierbar, im menschlichen Gehirn allerdings empirisch schwer nachweisbar sind.³⁵

4.6.2. Integrative Netzwerkmodelle

Wie nicht anders zu erwarten, blieben die für eine integrative Sicht plädierenden kritischen Gegenstimmen nicht aus. Sie kamen aus den verschiedensten Richtungen, u.a. auch aus der Kognitionspsychologie selbst, die inzwischen recht vielfältige Strömungen in sich vereinigt.

- Neurokognitive Modelle

Als stärkster Widerpart sind hier die sog. neurokognitiven, konnektionistisch ausgerichteten Theorien zu nennen, die die neuronalen Grundlagen für das Erlernen und den Gebrauch von Sprache untersuchen. In diesen Theorieentwürfen sind modulare Repräsentations- und Regelapparate aufgelöst zugunsten eines interaktiven Netzwerkmodells nach dem Muster der neuronalen Netzwerke. Das geht so weit, dass gar nichts Objekthafes, Festes, Statisches mehr angenommen wird, sondern Sprachproduktion und auch Sprachrezeption, also Sprechen bzw. Schreiben und Verstehen, nur noch in Form von parallel arbeitenden neuronalen Netzwerkaktivitäten konzipiert werden.³⁶ Die Metaphern ‚Gedächtnisspeicher‘ und ‚mentales Lexikon‘

33 The Modularity of the Mind. Cambridge, Mass.

34 Zur Herkunft dieser beiden Begriffe sowie zu ihrer Rezeption in der Fremdsprachendidaktik durch Dieter Wolff, Günther Zimmermann u.a. vgl. Segermann (2006: Anm. 33-36).

35 Unter der Fragestellung: „Ist die in der theoretischen Linguistik angenommene modulare Organisation des Sprachsystems empirisch gerechtfertigt?“ kommen die Neurologen V. Braitenberg und F. Pulvermüller zu einem eher negativen Ergebnis, obwohl sie ansonsten die systemlinguistischen Prämissen voll übernehmen (1992: 103-117).

36 Eine ausführliche Darstellung der neurokognitiven Theorie findet sich bei dem amerikanischen Neurolinguisten Sydney M. Lamb (1999). Lamb bringt seine Thesen wie folgt auf den Punkt: “If the relationships of linguistic units are fully analyzed, these ‘units’ turn out not to be objects at all,

werden als irreführend empfunden.³⁷ An ihre Stelle treten Modelle analog der neuronalen Tätigkeiten, die sich bei der Reizung oder Stimulierung der somato-sensorischen Körperregionen nachweisen lassen. Der Lernprozess wird als neuronale Verknüpfung von vielen verschiedenen kortikalen Regionen aufgefasst, wobei unterschiedliche Aktivierungsstärken erreicht werden können.

In diesen Theorieentwürfen steht also dem mechanistisch funktionierenden Rechnermodell ein organisch konzipiertes Modell gegenüber, das an der neuronalen Struktur des Gehirns orientiert ist. Die Sprache ordnet sich – als Teil des kognitiven, d.h. mental verarbeitenden Gesamtsystems – in diese Struktur ein und folgt ihren Gesetzmäßigkeiten. Damit wird eines der wichtigsten Grundsätze der analytischen Linguistik, nämlich die Einmaligkeit und Eigengesetzlichkeit des sprachlichen Systems, negiert. Gleichzeitig wird damit auch die Nativismushypothese hinfällig, die einen inhaltspezifischen angeborenen Spracherwerbsmechanismus für die Muttersprache postuliert.³⁸ Der sich bei allen Menschen und in allen Kulturen nach nahezu dem gleichen Muster vollziehende Erwerb des Sprachsystems lässt sich mindestens ebenso gut damit erklären, dass er sich parallel zu anderen ebenfalls überall die gleiche Entwicklung durchlaufenden kognitiven Systemen vollzieht. Empirische Untersuchungen zum Erstspracherwerb belegen überdies, dass die kognitiven und die sprachlichen Fähigkeiten sich parallel bzw. miteinander entwickeln. Dabei geht die kognitive Entwicklung in der Bildung von Kategorien der Handhabung der sprachlichen Mittel zum Ausdruck dieser Kategorien z.T. voraus, d.h. das Kind weiß um mehr Arten von Bedeutungszusammenhängen, als es sprachlich ausdrücken kann.³⁹ Die kognitiven Kategorien sind universell, weil sie allgemeine Organisationsprinzipien der Erfahrung darstellen, mit deren Hilfe die Welt ‚begreifbar‘, fassbar wird. Die Füllung und Strukturierung der Kategorien geschieht sprach- bzw. kulturspezifisch.⁴⁰

Ein weiterer entscheidender Unterschied in der Modellierung der Sprachverarbeitung und damit auch des Spracherwerbs ist die Rolle der Bedeutung. Wenn sich die Formen – wie von Chomsky angenommen – nicht mehr quasi von selbst in die vorgestanzten Parameter-Kästchen legen, dann können sie sich (um irgendeinen ‚Aufhänger‘ zu haben) nur mit der aus der Sprechsituation hervorgehenden Bedeutung, mit dem Inhalt assoziieren. Die aktive, bewusste, mit hohem motivationalen Einsatz und lustbetonter Anstrengung einhergehende Verknüpfung sprachlicher Formen mit situationsbezogenen Inhaltskonzepten stellt eine neurokognitiv plausible Alternativhypothese zu dem passiven, formalen Füllmechanismus dar. Die sog. natürlichen Er-

but just points of interconnection of relationships [...] the linguistic system is not in itself a symbol system after all, but a network of relationships, a purely connectional system, in which all of the information is in its connectivity." (65)

- 37 "As the information is in the connectivity there is no such thing as a separate memory, a place where things would be placed and from which they would later be retrieved. Rather, the memory is the connections themselves and is therefore distributed." (Lamb 1999: 65)
- 38 Vgl. auch Winter, B. / Reber, A.S. (1994: 115-145). Die Autoren setzen dem "content-specific mechanism" im Sinne Chomskys, der einen "specific mental content in the form of the deep structure of universal grammar" postuliert, den "process-specific nativism" im Sinne Piagets entgegen, als Hypothese von angeborenen "general cognitive processing systems that operate independently of specific cognitive or perceptual modules".
- 39 Hörmann (1976: 344) spricht von dem „Primat kognitiver Strukturen vor linguistischen Strukturen“ oder von der „allmählichen Versprachlichung primär kognitiver Strukturen“.
- 40 Zur Ähnlichkeit zwischen Chomskys Auffassung der *Universal Grammar* und kognitiven universalen Kategorien vgl. Cook (1989: 169-181).

werbssequenzen, also die Tatsache, dass die sprachlichen Formen in einer bestimmten, für alle Sprachen nahezu gleichen Reihenfolge vom Kind erlernt werden, lassen sich ebenfalls durch die Parallelität der sprachlichen mit der kognitiven Entwicklung erklären. Die äußerst elaborierten morpho-syntaktischen Mittel, die die meisten Sprachen für die diversen Wirklichkeitsbezüge ausgebildet haben, werden erst nach und nach, parallel zu der sich differenzierenden kognitiven Weltbewältigung, angenommen. Die anfangs auf Inhaltswörter beschränkte kindliche Kommunikation erhält die fehlende Eindeutigkeit der Bedeutungsbezüge durch die meist für alle Beteiligten klar erkennbare Situationsspezifität, unterstützt durch außersprachliche Zeichensysteme wie Gestik und Mimik.

An die Stelle des unbewussten Aufbaus eines komplizierten Regelapparates tritt damit die mehr oder weniger bewusste Ausbildung von Verbindungen zwischen sprachspezifischen Formen und zunächst sinnlich wahrnehmbaren Wirklichkeitsaspekten. Mit fortschreitender Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten kommen dann vorgestellte, später auch abstrakte Begrifflichkeiten und Bezüge dazu. Diese Verbindungen zwischen sprachlichen Formen als artikulierbaren Lautgebilden und den durch sie symbolisierten Inhaltskonzepten von höchst unterschiedlichem Abstraktionsgrad lassen sich als neuronale Verknüpfungen interpretieren, und zwar analog den übrigen im Gehirn, genauer in der Großhirnrinde, dem sog. Neocortex, sich ereignenden Verknüpfungen, durch die sowohl die von der sinnlichen Wahrnehmung (visuell, auditiv und somato-sensorisch, d.h. alle übrigen Sinneswahrnehmungen betreffend) und vom Bewegungssystem ausgehenden Impulse als auch die das Denken, Urteilen, Wollen und Fühlen betreffenden Impulse verarbeitet werden. Diese auf gleichartigen physiologischen Ereignissen, nämlich elektrochemischen Erregungs- und Austauschprozessen, beruhenden Verknüpfungen sind Schaltverbindungen (Synapsen) zwischen einzelnen Nervenzellen, die mit ihren überaus zahlreich empfangenden Fasern (Dendriten), und ihren weniger zahlreich sendenden Fasern (Axonen) in mehr oder weniger umfangreichen Zellverbänden zusammen ein weit gespanntes Netzwerk aus wahrscheinlich über 10 Billionen (das sind über 10.000 Milliarden) Neuronen mit durchschnittlich je ca. 40.000 Synapsen bilden.

Das fast unvorstellbar umfangreiche und sehr komplex und differenziert strukturierte neuronale Netzwerk ist in verschiedene, hierarchisch organisierte Systemebenen gegliedert, in denen sich bestimmte Funktionen lokalisieren lassen, die sich in mehr oder weniger großer räumlicher Nähe oder auch Ferne zueinander befinden.⁴¹ Die auch innerhalb eines Netzwerks mögliche Lokalisierung⁴² entspricht der Tatsache, dass sich im Neocortex verschiedene funktionale Zentren, u.a. auch diverse Sprachzentren mit unterschiedlichen Aufgaben nachweisen lassen.⁴³ Die neuronale Netz-

41 Funktionsgleiche oder ähnliche Neuronenbündel befinden sich meist in lokaler Nähe. Doch gibt es auch neuronale Verbindungen über größere Entfernungen, wobei die Axonen meist auch einen größeren Durchmesser haben und entsprechend myelinisiert sind, d.h. mit einer stabilen Schicht umgeben. Diese Schicht vermindert zwar die Flexibilität, d.h. die Funktionen können sich kaum noch verändern, sie ermöglicht jedoch gleichzeitig eine größere Übertragungsgeschwindigkeit, so dass die Überwindung größerer Entfernungen (z.B. mehrere cm) auch anatomisch gewährleistet ist (Lamb 1999: 317 sowie seine Diskussion der "proximity hypothesis", 218-219).

42 Die im Allgemeinen sehr viel bekanntere Lateralisierung des Neocortex in die rechte und linke Hemisphäre wird gegenüber der über den ganzen Neocortex verstreuten funktionalen Lokalisierung oft überbewertet.

43 Dass sich die die Morpho-Syntax betreffenden Funktionen beim Erstspracherwerb sowie beim frühkindlichen Zweitspracherwerb in einer anderen Gehirnregion ansiedeln als bei späterem Zweit- oder Fremdspracherwerb (vgl. Albert / Obler 1978), erklärt sich aus der relativen Will-

werkhypothese liefert darüberhinaus die Möglichkeit, die funktionale Verteilung der Aufgaben, die beim Sprachvollzug anstehen, sehr viel differenzierter zu modellieren als die Speicher- und Prozesstheorien. Es können z.B. verschiedene Subsysteme von Zellverbänden für unterschiedliche konzeptuelle Inhalte (bei dem Konzept *Katze* etwa ihre optische Gestalt, die taktil vermittelte Vorstellung des Fells, die auditiv vermittelte Vorstellung typischer Lautäußerungen wie z.B. des Miauens usw.⁴⁴), für unterschiedliche Lexeme (etwa Verben oder Nomina) oder unterschiedliche grammatische Funktionen, für grammatische Erkennung und grammatische Produktion, für Lauterkennung und Lautproduktion usw. angesetzt werden. Da innerhalb dieser Subsysteme immer nur ganz spezifische neuronale Verbindungen aktiviert werden, und zwar mit den entsprechenden, nur hier und jetzt relevanten Zellverbänden, die hierarchisch über-, neben- oder untergeordnet sein können, bedarf es keiner komplizierten, biologisch schwer vorstellbaren Rechneroperationen mehr, wie des Auswählens, Auffindens, Adaptierens und Konvertierens, die in den modularen Modellen vor allem bei den Phänomenen zu nicht geringen Erklärungsschwierigkeiten führen⁴⁵, die keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Form und Bedeutung aufweisen, also bei Polysemie, Synonymie, Hyponymie und Homophonie. Statt der Auswahl z.B. des benötigten Lexems aus einem großen Wortspeicher, das dann durch verschiedene Prozessor semantisch, morpho-syntaktisch, phonologisch und artikulatorisch ‚interpretiert‘ werden muss, werden im neuronalen Netzwerksystem nur die einem spezifischen Inhaltskonzept entsprechenden sprachlichen Symbole parallel oder synchron aktiviert, vom Lexem, der grammatischen Markierung und der syntaktischen Abfolge bis hin zum Impuls für die Sprechwerkzeuge, falls der Sprecher seinen Gedanken laut artikulieren will. Bei der Rezeption erfolgt diese parallele Aktivierung in umgekehrter Richtung.⁴⁶

Die Sprache ist also in ihrer Gesamtheit durch die von ihr symbolisierten Begriffe und Bezüge der wahrnehmbaren, denkbaren und fühlbaren Innen- und Außenwelt mit all diesen im Nervensystem abgebildeten Wirklichkeitsaspekten neuronal verbunden. Hier sind insbesondere auch die subkortikalen Regionen, d.h. die Bereiche des Gehirns unterhalb des Neocortex, von Bedeutung. So gehen z.B. vom sog. limbischen

kürlichkeit, mit der die Lokalisierung stattfindet. Die Verortung ist in diesem Fall mehr an Entwicklungsstadien gebunden denn an genetische Festlegungen. Das neuronale System zeichnet sich gerade darum durch eine sehr große Flexibilität aus, weil es eben nur teilweise genetisch festgelegt ist. Vorbedingung für die Entwicklung höherer kognitiver Fähigkeiten, wozu vor allem auch die Sprachfähigkeit gehört, ist die große Zahl der Neuronen, durch die sich gerade das menschliche Gehirn auszeichnet. Sie sind zum größten Teil schon bei der Geburt vorhanden und werden wohl kaum von einem Individuum im Laufe seines Lebens alle genutzt. Individuelle Aktivität, Umwelt und auch Zufall bestimmen daneben die Entwicklung des Systems, so dass streng genommen kein neuronales Netzwerk im Kopf eines Menschen dem eines anderen Menschen absolut gleicht.

44 Vgl. Lamb (1999: 152).

45 Vgl. Levelt, W.J.M. (Hrsg.) (1992): *Lexical Access in Speech Production*; darin vor allem die beiden Beiträge von Levelt: *Accessing words in speech production: Stages, processes and representations*, 1-22 und von Manfred Bierwisch und Robert Schreuder: *From concepts to lexical items*, 23-60, die für das Problem des Zugangs zum modular konzipierten Lexikon sehr ausgeklügelte Argumentationen benötigen. "The choice of lexical items as a constitutive process of language production cannot be construed as a straight mapping that triggers simple entries of a fixed list by means of clear-cut matching concepts." (Bierwisch / Schreuder 1992: 24)

46 Die Bidirektionalität mancher Neuronenbündel erlaubt Verbindungen in entgegengesetzten Richtungen, wodurch auch eine ständige *feedback*-Kontrolle möglich wird (Lamb 1999: 132-136, 186-195, 327-328).

System mit der Amygdala⁴⁷ Gefühlsimpulse aus, die in alle neuronalen Prozesse, auch in die sog. kognitiven, mit dem Denken zusammenhängenden Prozesse eingreifen.⁴⁸ Sprache in ihrem lebendigen Vollzug ist also nie nur kognitiv, sondern immer mit anderen, u.a. auch emotionalen Faktoren behaftet. Sie hängt eng mit den individuellen Erfahrungen des sich mitteilenden oder verstehenden Menschen in seiner leiblich-seelischen Totalität zusammen, und sie ist umso lebendiger, d.h. erlebter, je mehr funktionale Neuronenbündel bei dem Individuum jeweils aktiviert sind.⁴⁹ Die Qualität und der Erfolg der sprachlichen Kommunikation hängt von der jeweiligen Aktivierungsstärke ab, die die einzelnen Verbindungen durch mehr oder weniger häufiges Aktivieren erreicht haben sowie von den den Aktivierungsvorgang begleitenden fördernden (*excitatory*) oder hemmenden (*inhibitory*) Faktoren. Hier spielt der Aufmerksamkeitsfokus eine wichtige Rolle, weil er Zugriff auf sehr viele verschiedene Verbindungen hat.⁵⁰

- Kognitive Grammatiktheorie (*construction grammar*)

Eine neuere, mit den o.g. neuropsychologischen Hypothesen in Einklang stehende linguistische Theorie stellt die sog. Kognitive Grammatik dar (inzwischen auch als *construction grammar* bekannt), die sich ausdrücklich als Gegenentwurf zu den in der Tradition der Generativisten stehenden linguistischen Theorien versteht und als deren Hauptvertreter Ronald W. Langacker mit seinem Buch *Grammar and Conceptualization* (1999) zu nennen ist. Diese an einem dynamischen Sprachverwendungsmodell orientierte, nach psychologischer Angemessenheit strebende linguistische Theorie unternimmt es, die seit Chomsky vorherrschende Trennung und Dichotomisierung von Kompetenz und Performanz, Lexik und Grammatik, formelhaft und kreativ, automatisiert und regelgeleitet in einen integrativen Zusammenhang zu bringen.

Der Dreh- und Angelpunkt, von dem aus eine solche einheitliche Zusammenschau möglich wird, ist die Funktion der Sprache als Mittlerin von Bedeutung, von Sinnkonzepten (*conceptualizations*). Langacker spricht von der "basic semiological function of language, which is to allow the symbolization of conceptualizations by means of phonological sequences" (1999: 1). *Conceptualization* wird nicht als statischer Begriff aufgefasst. Er umfasst vielmehr "novel conceptions, sensory and emotive experiences, and apprehension of the physical, linguistic, social, and cultural context" (1999: 361). Lexikon und Grammatik einer Sprache sind in gleicher Weise auf die Symbolisierung von Bedeutung, von Inhalt, von symbolischen Repräsentationen der erfahr-

47 Auf die anatomischen Details in der begrifflichen Gliederung des Gehirns kann hier nicht eingegangen werden.

48 Gefühle und Empfindungen sind wie jedes andere Wahrnehmungsbild der neuronalen Verarbeitung im Gehirn unterworfen und ‚kognitive‘ Prozesse nicht ohne Gefühlsanteil denkbar. Diese dem abendländischen Denken mit seiner Polarisierung von Rationalität und Gefühl entgegengesetzte Auffassung findet inzwischen immer mehr Verfechter, vor allem unter den Neuropsychologen. Vgl. z.B. die Theorie der somatischen Marker (die jeder neuronalen Aktivität und also auch den kognitiven Prozessen eine positiv/negativ-Färbung verleihen) bei dem Neurowissenschaftler Antonio R. Damasio (1994).

49 Nur der Linguist (vor allem der systemanalytische) vermag von dieser Grundgegebenheit abzu- sehen, indem er die Sprache als in sich selbst funktionierendes, abstraktes Formensystem betrachtet. Die Übernahme dieser Auffassung in den Sprachunterricht – und sei es auch nur partiell – stellt also eine grobe Missachtung des Wesens der Sprache als symbolische Repräsentation der je besonderen erlebten Wirklichkeit dar.

50 "Attention also plays a role, utilizing activation from a central area that has broad access throughout the cognitive system." (Lamb 1999: 378)

baren Wirklichkeit angelegt: “[...] through its grammar, a language is trying to tell us something about how it structures meanings.” (1999: 71) Semantische Kategorien der Grammatik sind z.T. als konzeptuelle Archetypen beschreibbar und umfassen z.B. Angaben zu Zeit, Ort, Art und Weise, Charakterisierung von Gegenständen (Substantiv) bzw. von Prozessen (Verb), Bestimmung von Agens und Patiens u.ä. Der Grammatik wird darüber hinaus kein eigenständiger formaler Status, z.B. als autonomer Regelapparat, zuerkannt. Der Unterschied zwischen den traditionell als lexikalisch und als grammatisch bezeichneten Elementen liegt allein in ihrem unterschiedlichen Grad an mehr oder weniger konkreter Spezifizierbarkeit sowie an mehr oder weniger komplexer Schematisierbarkeit.

“[...] 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.” (Langacker 1999: 18)

Die Fähigkeit, sprachliche Einheiten zu schematisieren, d.h. von der konkreten Realisierung zu abstrahieren und z.B. das Bedeutungskonzept eines Wortes oder ein syntaktisches Muster zu bilden, gehört zu den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten des Menschen und ist nicht auf die kognitive Verarbeitung von Sprache oder gar von Syntax beschränkt. Desgleichen sind bei der Sprachverarbeitung eine Reihe anderer kognitiver Verarbeitungsweisen von Wirklichkeitsaspekten am Werk, wie z.B. Vergleich, Kategorisierung, Fokussierung der Aufmerksamkeit, Herstellen von Beziehungen, Gruppierung aufgrund von Beziehungen usw. All diese kognitiven Prozesse dienen bei der Sprachverarbeitung der Konstituierung von Bedeutung, die sich in komplexen Netzwerken organisiert:

“[...] the meanings of grammatical constructs represent complex categories, comprising multiple values linked by relationships of elaboration and extension to form a network.” (Langacker 1999: 23)

Diese Netzwerke werden – genau wie bei den oben beschriebenen neurokognitiven Theorien – als neuronale Aktivitäten gefasst und haben keine eigene objektive Wirklichkeit:

“From the processing standpoint, language must ultimately reside in patterns of neurological activity. It does not consist of discrete objects lodged in the brain.” (Langacker 1999: 95)

Der unterschiedliche Abstrahierungsgrad bei der kognitiven Verarbeitung von Sprache ermöglicht auch eine einheitliche Betrachtungsweise der bisher als miteinander 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.

“The rules [...] are templatic schemas (as opposed to constructive statements) and are immanent in their instantiations (as opposed to being represented as distinct cognitive entities).” (Langacker 1999: 144)

Diese mehr oder weniger produktiven Muster konkretisieren sich in Sprachgebilden, die aufgrund häufigen Gebrauchs den Status ganzheitlich abrufbarer formelhafter Redeteile annehmen können. Grundsätzlich greift der Sprachgebrauch auf ein Inventar von auf Bedeutung bezogenen lexiko-grammatischen Einheiten⁵¹ 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.” (Langacker 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.” (Langacker 1999: 92)

4.7. Der Beitrag der korpusbasierten Lexikonforschung

Die Tendenz zu Theorieansätzen, die Form und Inhalt zu integrieren suchen, ist auch in der neueren Lexikonforschung, vor allem angeregt durch die Korpuslinguistik, festzustellen. Die auf dem Sprachgebrauch basierende Korpuslinguistik, die sich im Gegensatz zur traditionellen Grammatik nicht mit konstruierten Sätzen, sondern mit Ausdrücken beschäftigt, die in der Sprachwirklichkeit vorkommen, hat schon früh die Hypothese aufgestellt, dass viele dieser Ausdrücke dem Sprachbenutzer als fertige Einheiten zur Verfügung stehen und nicht aufgrund von grammatischen Regelkenntnissen konstruiert werden. So heißt es schon bei John Fillmore (1976: 9): “[...] an enormously large amount of natural language is formulaic, automatic, and rehearsed, rather than propositional, creative, or freely generated.“ Durch die technische Möglichkeit, Korpora mit mehreren Millionen von Wörtern elektronisch auf ihre regelmäßigen und typischen Verbindungen zu analysieren, hat sich 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 Mehrwortgebilde, die aus bestimmten gebräuchlichen Konstellationen des Vorkommens gebräuchlicher Wörter bestehen. So heißt es bei John Sinclair (1991: 108):

“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.“

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

51 Der Ausdruck als solcher kommt bei Langacker nicht vor.

their flexibility and variability, then by the characteristically creative extensions and adaptations which occur.” (1991: 104) *Structure* wird von Sinclair definiert als: “any privileges of occurrence of morphemes [...] whether these are lexical or syntactic – or as so often – a bit of both.” (104) Für ihn besteht die “underlying unit of composition” in “an integrated sense-structure complex.” (105)

“While grammars and dictionaries continue to report the structure of language as if it could be neatly divided, many of those people who are professionally engaged in handling language have known in their bones that the division into grammar and vocabulary obscures a very central area of meaningful organization. In fact, it may well be argued on the basis of the work in this book that 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.” (Sinclair 1991: 137)

4.8. *Formulaic language* und Zweitspracherwerb

Beeinflusst von der elektronischen Lexikonforschung hat sich in der Spracherwerbsforschung vor allem des anglophonen Sprachraums eine Richtung etabliert, die das Phänomen der *formulaic language* zum Ausgangspunkt einer neuen integrativen Spracherwerbtheorie nimmt. Was in der Tradition der Linguistik bisher allgemein unter dem Begriff der Idiomatizität, der Phraseologie oder auch der Kollokation diskutiert und als Randphänomen betrachtet wurde⁵², ist hier in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und könnte dadurch ein Umdenken bewirken, das in seinen Konsequenzen kaum absehbar ist. Alison Wray, eine der führenden Vertreterinnen dieser Richtung, bringt es folgendermaßen 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*⁵³) umfassen nun nicht mehr nur (meist) metaphorisch verfremdete Redensarten oder Redefloskeln (Coulmas 1985: 47-66), 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 die 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.

Daten aus empirischen Untersuchungen des Erstspracherwerbs und des frühen sowie des natürlichen Zweitspracherwerbs lassen darauf schließen, dass *formulaic language* beim Spracherwerbsprozess eine wesentliche Rolle spielt. Diskursanalyti-

52 Sinclair äußert sich in seiner ironisch entlarvenden Art zu dem Phänomen der nicht einzuordnenden festen Wendungen wie folgt: “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)

53 Alison Wray (1999: 213-231) hat mehr als 40 unterschiedliche Bezeichnungen gefunden; vgl. auch Vihman (1982: 261-284).

sche Untersuchungen deuten ebenfalls darauf hin, dass der normale Sprechfluss des kompetenten Sprechers ohne den Rückgriff auf vorgefertigte lexiko-grammatische Formgebilde kaum erklärbar ist.⁵⁴

Allerdings wird von dieser Richtung der Spracherwerbtheorie nicht bestritten, dass es neben dem holistischen Abrufen fixierter, vorgefertigter Sprachteile aus dem Gedächtnis im Sinne eines idiomatisch richtigen Sprachgebrauchs auch ein auf Sprachwissen bzw. kognitiver Analyse-/Synthesetätigkeit beruhendes, kreatives Generieren von Sprache gibt.⁵⁵ Doch scheint dieser bewusste, konstruierende Rückgriff bei der Sprachproduktion auf ein Minimum reduziert zu sein, 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, worauf er seinen gewohnten Sprechfluss durch den Rückgriff auf im Gedächtnis gespeicherte zusammengehörige Formeinheiten möglichst schnell wieder zurückgewinnt.

4.9. Fazit

Der Gang durch die Geschichte, der uns bis in die aktuelle Gegenwart führt, hat Folgendes aufgezeigt: Das Dilemma des Verhältnisses von Formaneignung und Inhaltsmotivierung lässt sich nicht dadurch lösen, dass man den Schwerpunkt wechselweise auf die eine oder die andere Seite legt. Begrifflichkeiten wie *content based approach* oder *focus on form* zeigen deutlich, dass solche einseitigen Akzentuierungen das Problem nur verschieben. Weder der inhaltsbasierte (auch nicht der sog. bilinguale) Unterricht noch der auf neuerliche Formbewusstheit konzentrierte Unterricht bieten konkrete methodische Möglichkeiten an, wie die fremdsprachlichen Formen effektiver gelernt werden können. Doch deutet sich in jüngster Zeit ein integrativer Lösungsansatz an, der aus bestimmten Forschungsrichtungen zur kognitiven Sprachverarbeitung erwächst und der zu einem Paradigmenwechsel führen könnte.

5. Formaneignung durch Inhaltsmotivierung – ein integrativer Lösungsansatz

Während die modularen Stufenmodelle weiterhin dem Erwerb separater sprachlicher Formensysteme Vorschub leisten, gehen die neurokognitiven Modelle, die *construction grammar*, die korpusbasierte Lexikonforschung und die Forschungen zur *formulaic language* in eine Richtung, die es ermöglicht, dem bisher didaktisch führenden, vom Inhalt abgekoppelten Systemlernen eine – wissenschaftlich abgesicherte – methodische Alternative gegenüber zu stellen.

5.1. Neue formale Lerneinheit mit kreativem Potential

Die wichtigste Grundlage dafür bietet die Konzeption einer – die Trennung von Lexik und Grammatik aufhebenden und die Wortgrenze überschreitenden – neuen Formeinheit, die dem Prozess der Sprachverarbeitung und damit auch des Spracherwerbs

54 Peters (1983). Weitere Literatur dazu: Segermann (2006).

55 Alison Wray spricht von der „dual route“ (1992); die beiden Verarbeitungsmöglichkeiten hängen eben von der unterschiedlichen Fokussierung ab.

zugrunde liegt. Eine solche lexiko-grammatische Lerneinheit (die gleichzeitig immer auch eine rhythmisch-prosodische Einheit darstellt⁵⁶) symbolisiert unmittelbar erlebbare Inhaltskonzepte samt all ihren nonverbalen Assoziationen emotional-wertender, thematisch-situativer, senso-motorischer und logisch-semantischer Art. Der Lernvorgang lässt sich als neuronale Verknüpfung zwischen diesen beiden Seiten ein und derselben Medaille, nämlich der komplexen Formseite und der ebenso komplexen Inhaltsseite von Sprache interpretieren.

Die Größe dieser Lerneinheit kann variieren. Sie reicht vom Einzelwort (z.B. einer Ortsbestimmung wie dt. *dort*, engl. *here*, frz. *là*) bis zu ganzen Sätzen (z.B. dt. *Sie hat es ihm nicht gesagt*, engl. *She didn't tell him*, frz. *Elle ne lui en a pas parlé*). Sie besteht aus grammatisch markierten Lexemen in syntaktischer Positionierung und vereint damit in sich sowohl die grammatischen als auch die semantischen Gesetzmäßigkeiten bzw. Systemzwänge. Sie ist außerdem ‚idiomatisch‘ richtig, enthält also im Grunde weit mehr an Gesetzmäßigkeiten, als in Wörterbüchern oder Grammatiken zu finden ist.⁵⁷ Überdies erscheint sie in einer bestimmten Laut- bzw. Schriftgestalt und integriert damit auch die mediale Ausdrucksseite der Sprache, sprich Aussprache und Orthographie.

Die lexiko-grammatische Lerneinheit stellt nicht eine ‚auswendig‘ zu lernende feste Form dar, sondern birgt ein höchst kreatives und damit produktives Potential in sich. Sie repräsentiert nämlich ein bestimmtes formales Schema, das kategorial und semantisch variierbar ist. Durch Veränderung von Person, Numerus, Genus und Tempus sowie durch die Variation der Lexeme lässt sich eine ‚unendliche‘ Anzahl von Vorstellungskonzepten versprachlichen.

5.2. Lexiko-grammatisches Baustein-Prinzip

Eine Ausweitung des kreativen Potentials wird dadurch erreicht, dass die lexiko-grammatischen Lerneinheiten als funktionale Bausteine für größere Einheiten auf der Satzebene – und grundsätzlich auch auf der Textebene – konzipiert werden. Sie entsprechen damit in etwa den bekannten Satzkonstituenten bzw. den Elementen der sog. Funktionalen Grammatik (vgl. Halliday 2004). Als Bausteine, die konstitutiv für die Struktur (= Bauweise) einer Äußerung sind, lassen sich demnach Subjekt-Baustein, Objekt-Baustein, Verb-Baustein, Umstands-Baustein, Attribut-Baustein, Prädikativ-Baustein und Frage-Baustein unterscheiden. Unter didaktischem Aspekt⁵⁸ bietet es sich außerdem an, das pronominale Subjekt mit dem Verb zum sog. Pronomen-Verb-Baustein zusammen zu binden, in den dann auch alle Objektpronomen eingehen (s. obiges Beispiel). 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. Die ebenfalls stark gefährdeten Präpositionen werden in den indirekten Objekt-Baustein bzw.

56 Das bedeutet, dass normalerweise beim Sprechen keine Pausen innerhalb der Einheit entstehen.

57 Langacker, der sich in einer kleinen Schrift ebenfalls mit dem Fremdsprachenlernen befasst, bemerkt hierzu: „Lexicon and grammar as traditionally conceived and taught constitute only around 1% of the linguistic knowledge required for fluent speech, yet this 1% attracts around 99% of the effort and attention of linguistics.“ (2000: 2)

58 Dem didaktischen Aspekt ist auch die Vermischung von Satzgliedern und Wortarten im Verb-Baustein zu verdanken. Der Begriff des Prädikats – in sich schon sehr fraglich – wäre vor allem auch aufgrund der Gefahr der Verwechslung mit dem Prädikativ didaktisch nicht zu verantworten.

in den Umstands-Baustein eingebunden. Dadurch, dass sowohl aus den konkreten Bausteinen als auch aus ihren konkreten Kombinationen zu spezifischen Satzstrukturen Schemata oder Muster abstrahiert und als solche gespeichert werden, fungieren sie als ‚endliche Mittel‘ für die Produktion von noch nicht gehörten Äußerungen und bieten so gewissermaßen eine Alternative zu Chomskys Regelapparat. Damit sind die methodisch unfruchtbaren Dichotomien wie die Gegenüberstellung von ‚imitativem‘ Lernen unanalysierter fester Formeln (*formulaic speech*) und ‚kreativem‘, regelgeleiteten Generieren von Sätzen, von Analyse und Automatisierung aufgehoben. Was ‚gelernt‘ wird, muss in seiner ‚Musterhaftigkeit‘ erkannt sein⁵⁹, um für die kreative Wiederverwendung zur Verfügung zu stehen.

5.3. Integration von Wissen und Können

Damit wird gleichzeitig eine weitere schwerwiegende Antinomie, nämlich die von ‚Wissen‘ und ‚Können‘ außer Kraft gesetzt. Wenn das Wissen um sprachliche Gesetzmäßigkeiten bei der kommunikativen Verwendung der Bausteine aktiviert wird, sind Wissen und Können in einer einzigen Lernhandlung integriert. Es bedarf also keiner nachträglichen ‚Anwendung‘ von gesondert vermitteltem und in Übungen abgefragtem Wissen, um zum Können zu gelangen. Gerade diese in sich sehr fragwürdige Transferleistung stellt ja bekanntlich die größte Hürde im ‚herkömmlichen‘ Unterricht dar.

5.4. Vom Inhalt zur Form

Die Konzeption von lexiko-grammatischen Bausteinen und die daraus folgende Integration der oben erläuterten, vermeintlich gegensätzlichen Lernfaktoren macht es schließlich möglich, dass die bisher übliche Kommunikationsrichtung für die Neueinführung sprachlicher Mittel, nämlich von der Form zum Inhalt, umgekehrt wird. Wenn der Unterricht nicht mehr an die progressive Vermittlung grammatischer Phänomene gebunden ist, kann er die neuen sprachlichen Mittel auch als Formensprechungen für die Äußerungswünsche der Schüler einführen, also vom Inhalt zur Form. Der nicht zu vernachlässigende Motivationsvorteil liegt darin, dass der Schüler so die Funktionalität der Formen sozusagen am eigenen Leib erfährt, d.h. er bekommt das, was er für die Versprachlichung seines Inhaltskonzepts braucht. Das Lernen der entsprechenden Formen wird für ihn unmittelbar sinnvoll und damit auch besser lernbar.

Dadurch kann die Versprachlichung von Inhaltskonzepten tatsächlich zum Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Lernprozesses werden, d.h. dem Inhaltsaspekt kommt die führende Rolle zu. Wenn die Unterrichtsprogression sich nach den Äußerungswünschen der Schüler richtet, so bedeutet dies, dass die viel beschworene Schülerorientierung nun handfest realisiert werden kann und das Produzieren eigener Texte einen eigenen Stellenwert bekommt.

59 Dass die hier notwendigen kognitiven Prozesse z.T. auch unbewusst ablaufen können, suggeriert die Diskussion bei Arthur S. Reber (1993).

5.5. Motiviertes Textverstehen

Für die Textrezeption hat diese Umkehrung ebenfalls schwerwiegende, und zwar positive Folgen.⁶⁰ Die von der Last der Neueinführung sprachlicher Mittel befreiten Texte können nun ihre eigentliche Text-Funktion, nämlich die Übermittlung von Bedeutung voll entfalten. An solchen, nicht mehr der bangen Frage nach unbekanntem Vokabeln und unbekannter Grammatik unterworfenen Texten können die Schüler ihre Kompetenzen im Hör- und Leseverstehen entwickeln, indem sie durch die Kombination von *bottom-up*- und *top-down*-Strategien herauszufinden suchen, was da wohl gesagt wird.

Zum Abschluss wird das oben erläuterte neue Modell des unterrichtlichen Fremdsprachenlernprozesses dem Modell gegenüber gestellt, das den ‚herkömmlichen‘ Unterricht weitgehend bestimmt, auch wenn die wenigsten Lehrer sich dessen bewusst sind. In der Gegenüberstellung werden auch Elemente der unterrichtlichen Realisierung deutlich, die die beiden Konzepte bei aller Vielfalt in der konkreten Praxis als grundverschieden ausweisen. Dass der ‚herkömmliche‘ Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die erwartete Kommunikationsfähigkeit nicht effektiv genug ist, scheint allgemeiner Konsens zu sein. Die an dem neuen Modell orientierte alternative Unterrichtsmöglichkeit wurde inzwischen im Fach Französisch in der Praxis erprobt und mit besseren Lernergebnissen evaluiert.⁶¹ Eine Übertragung auf andere Fremdsprachen steht allerdings noch aus.

60 Das dem Erstspracherwerb entlehene, häufig zu hörende Argument, die Produktion habe der Rezeption zu folgen, verkennt, dass der Schüler nun, da er einmal sprechen gelernt hat, natürlicherweise den Wunsch hat, sich auch in der Fremdsprache zu äußern, und zwar sofort und nicht erst nach einer stummen Inkubationszeit. Wenn Schüler sich nicht äußern wollen, hängt dies vornehmlich mit ihrem fremdsprachlichen Unvermögen zusammen, das es demnach zu beheben gilt.

61 Weitere Informationen hierzu sind der Homepage der Verfasserin zu entnehmen: www.romanistik.uni-jena.de/segermann/index.html

<p style="text-align: center;">Von der Form zum Inhalt</p> <p style="text-align: center;">Vom Wissen zum Können</p>	<p style="text-align: center;">Vom Inhalt zur Form</p> <p style="text-align: center;">Integration von Können und Wissen</p>
<p>Dem Lehrgang ist eine an den grammatischen Erscheinungen orientierte Progression zugrunde zu legen.</p> <p>Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist der kognitiv-bewusste Erwerb eines morpho-syntaktischen Regelapparates und eines mentalen Lexikons.</p> <p>Grammatik, Wortschatz und Aussprache werden als getrennte Systeme vermittelt und gelernt.</p> <p>Die erworbenen Kenntnisse sind in speziell dafür konstruierten, formbezogenen Übungen gezielt ‚anzuwenden‘.</p> <p>Der kreative Umgang mit den sprachlichen Mitteln beruht auf der bewusst oder automatisch erfolgenden Anwendung von Regeln, mit denen aus Wörtern Sätze konstruiert werden.</p> <p>Kommunikative Kompetenz wird durch den Transfer des Gelernten auf kommunikative Situationen in mitteilungsbezogenen Übungen erreicht.</p>	<p>Dem Lehrgang ist eine an den Äußerungswünschen der Schüler orientierte Progression zugrunde zu legen.</p> <p>Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist die neuronale Verknüpfung sprachlicher Formen mit (sinnlich) erlebten Inhaltskonzepten.</p> <p>Grammatik und Wortschatz sind als lexikogrammatische Bausteine in ihrer Klang- und Schriftgestalt zu vermitteln und zu lernen.</p> <p>Das Wissen um sprachliche Gesetzmäßigkeiten ist bei der kommunikativen Sprachverwendung zu aktivieren.</p> <p>Der kreative Umgang mit den sprachlichen Mitteln beruht auf der bewusst oder intuitiv erfolgenden Analogiebildung aufgrund von Baustein-Mustern bzw. Satz-Schemata.</p> <p>Kommunikative Kompetenz wird durch den permanenten Vollzug der sprachlichen Tätigkeiten in simulierter Kommunikation erreicht.</p>

Literaturverzeichnis

- Albert, M.L. / Opler, L.K. (1978): The Bilingual Brain. Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism. New York.
- Anderson, J.R. (1983): The architecture of cognition. Mahwah, N.J.
- Bierwisch, M. / Schreuder, R. (1992): From concepts to lexical items. In: Levelt, W.J.M. (Hrsg.): Lexical Access in Speech Production. Cambridge, 23-60.
- Bolander, M. (1989): Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In: Hyltenstam, K. / Opler, L. (Hrsg.): Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge, 73-86.
- Braitenberg, V. / Pulvermüller, F. (1992): Entwurf einer neurologischen Theorie der Sprache. In: Naturwissenschaften 79, 103-117.

- Chomsky, N. (1959): Verbal Behavior. By B.F. Skinner. In: *Language* 35/1, 26-58.
- Chomsky, N. (1968): *Language and Mind*. Harcourt.
- Chomsky, N. (1995, ²1996): *The Minimalist Program*. Cambridge.
- Cook, V. (1989): *Universal Grammar Theory and the Classroom*. In: *System* 2, 169-181.
- Coulmas, F. (1985): Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56, 47-66.
- Coulmas, F. (1994): Formulaic language. In: Asher, R.E. (Hrsg.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, 1292-1293.
- Damasio, A.R. (1995, ⁴1997): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München.
- De Bot, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's "Speaking" model adapted. In: *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- Dufeu, B. (1996): *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris.
- Freudenstein, R. (1978): Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 25, 129.
- Halliday, M.A.K. (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. Oxford.
- Hörmann, H. (1976): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt/M.
- Humboldt, W. von (1969): *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, Bd. III: *Schriften zur Sprachphilosophie*. Stuttgart.
- Hüllen, W. (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin.
- Ingram, E. (1971): A further note on the relationship between psychological and linguistic theories. In: *IRAL* 9, 335-346.
- Kelly, L.G. (1969): *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass.
- Klippel, F. (1994): *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert*. Münster.
- Lamb, S.M. (1999): *Pathways of the Brain: The neurocognitive basis of language*. Amsterdam.
- Langacker, R.W. (1999): *Grammar und Conceptualization*. Berlin.
- Langacker, R.W. (2000): Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English Present Tense. In: *LAUD Paper No. 298*.
- Levelt, W.J.M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge.
- Melenk, H. (1977): Der didaktische Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ – Kritische Bemerkungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24, 3-12.
- Peters, A.M. (1983): *The Units of Language Acquisition*. Cambridge.
- Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen.
- Reber, A.S. (1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the cognitive unconscious*. New York.
- Rivers, W.M. (1964, ⁷1969): *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*. Chicago, London.
- Segermann, K. (2000): Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47, 339-348.
- Segermann, K. (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation. Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 340-350.
- Segermann, K. (2006): Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-grammatischer Grundlage. In: D. Siepmann (Hrsg.): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9), 97-143.

- Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford.
- Streuber, A. (1915): Die methode des französischen unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert, mit besonderer berücksichtigung der konversation. In: *Die Neueren Sprachen* 22, 448-461, 579-596.
- Viëtor, W. (1982): *Der Sprachunterricht muß umkehren*. Heilbronn; wieder abgedruckt in: *Die Neueren Sprachen* 81/2, 120-148.
- Vihmann, M.M. (1982): Formulas in first and second language acquisition. In: Menn, L. / Obler, L. (Hrsg.): *Exceptional Language and Linguistics*. New York, 261-284.
- Winter, B. / Reber, A. (1994): Implicit learning and the acquisition of natural languages. In: Ellis, N. (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London, 115-145.
- Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89/6, 610-625.
- Wray, A. (1992): *The Focusing Hypothesis*. Amsterdam.
- Wray, A. (1999): Formulaic language in learners and native speakers. In: *Language Teaching* 32, 213-231.
- Wray, A. (2000): Formulaic sequences in second language teaching. In: *Applied Linguistics* 21, 463-489.
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge.
- Zimmermann, G. (1969): Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16, 245-260.
- Zimmermann, G. (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München, 95-113.