

Krista Segermann

Zur Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit

(veröffentlicht in: Michael Wendt / Wolfgang Zydati (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Bochum: Brockmeyer 1997, S. 346-349)

Wenn die Fähigkeit zu fremdsprachlichem Handeln, d.h. die Kompetenz, sich im Kontext der fremden Sprache und Kultur erfolgreich zu verständigen, als Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts ernstgenommen wird, dann bestimmt dieser Ttigkeitsbegriff gleichzeitig auch über den Unterrichtsgegenstand und die Unterrichtsverfahren. Gegenstand des unterrichtlichen Lernens ist das, was die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit **ausmacht**. Die Vorschläge zu den den Lernprozeß steuernden Lehrverfahren orientieren sich daran, wie die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit **zu entwickeln** ist.

Der Unterricht läßt sich demnach beschreiben als **Entwicklungsprozeß**, dessen Ergebnis eben diese fremdsprachliche Handlungsfähigkeit ist. Eine Fähigkeit kann jedoch nicht fabriziert werden wie ein Produkt, das am Ende eines Fertigungsprozesses als Gegenstand zur Verfügung steht. Eine Fähigkeit wächst kontinuierlich, vom Moment des ersten versuchenden Tuns angefangen bis zum quasi automatischen, z.T. unbewuten Ablauf dieses Tuns. Sie ist nicht als Gegenstand greifbar, sondern nur im Vollzug zu beobachten und zu bewerten.

Dieser Vollzugsproze lebt seinerseits von **Inhalten**, von dem, was da mitgeteilt, ausgedrückt, ausgetauscht wird. Es handelt sich hier also nicht um formalsprachliche Aspekte, sondern um in Sprache vergegenwärtigte Aspekte von Welt und Ich, die für die Kommunikationsteilnehmer von Interesse sind, die sie etwas angehen.

Das Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt kann sich nur dann fruchtbar auf das Lernen auswirken, wenn die beiden Faktoren unter dem Lernzielpostulat der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit zusammengeführt werden und von dort her ihre Interpretation erfahren.

Dies würde eine Reihe von Veränderungen in der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts nach sich ziehen. Sie betreffen vor allem folgende Punkte:

1. Die Einstellung der Lernenden zu ihrem unterrichtlichen Tun

Die Lernenden müssen überwiegend das Gefühl haben, im Fremdsprachenunterricht trotz ihrer begrenzten sprachlichen Mittel von Anfang an als normale Kommunikationsteilnehmer agieren zu können, und zwar sowohl in der Rolle der Rezipienten wie in der Rolle der Produzenten. Sie bewegen sich dabei in einer durch Sprache geschaffenen Realität, die einen engen Bezug zu ihrer eigenen Erlebniswelt haben sollte. Die Banalität der sog. Alltagssituationen kann aufgefangen werden durch das kreative Mitgestalten, d.h. durch das Ausdenken von Sprechsituationen mit bestimmten Personenkonstellationen. Statt

die Lehrbuchwelt passiv zu konsumieren, müssen den Lernenden Schritt für Schritt die sprachlichen Mittel an die Hand gegeben werden, spielerisch ihre eigene bzw. eine erdachte Welt bis hin zu parodistischer Übertreibung zu inszenieren. Nur durch diesen inhaltlichen Anreiz kann eine Motivierung der Lernenden für die Beherrschung der den Inhalt transportierenden sprachlichen Formen erreicht werden.

2. Die methodische Grundeinstellung der Lehrenden

Die Lehrenden müssen der Überzeugung sein, daß die fremdsprachliche Form nicht um ihrer selbst willen, sondern als Ausdruck von Inhalt zu vermitteln ist. Wörter und grammatische Strukturen werden nicht aufgrund ihrer Stelle im Sprachsystem ausgewählt, sondern danach, ob und wann sie in welcher Kombination gebraucht werden, um die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Alle methodischen Maßnahmen sollten von der Untrennbarkeit von Form und Inhalt ausgehen, anstatt durch die Unterscheidung von formal orientierter und inhaltlich orientierter Arbeit eine künstliche Kluft aufzureißen, die den Weg zum fremdsprachlichen Handeln unnötig erschwert, wenn nicht gar verbaut. Die notwendige Konzentration auf die Form darf nie zulasten des Inhalts gehen. Dieser ist und bleibt Ausgangspunkt, nicht Endpunkt.

3. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden

Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit ist nur durch praktizierendes Tun zu erreichen. Deshalb besteht die Hauptaufgabe der Lehrenden in der Initiierung von Kommunikationsereignissen und der Hilfestellung bei deren Bewältigung. Die Vermittlung von Wissen ist kein Selbstzweck, sondern rechtfertigt sich nur insoweit, als sie dem Können dienlich ist. Die Lernenden ihrerseits müssen sich als aktive Gestalter des eigenen Lernprozesses erleben. Sie sind selbst zuständig dafür, daß ihre individuellen Defizite durch entsprechende individuelle Lernarbeit behoben werden. Sie übernehmen weiterhin durch ihre Eigenaktivität die Verantwortung dafür, in welchem Umfang ihre Handlungsfähigkeit erweitert wird. Die veränderte Rollenverteilung sollte sich auch in der meßbaren Reduzierung des Sprechanteils der Lehrenden zugunsten der Lernenden niederschlagen, d.h. weniger Erklärungen, weniger Anweisungen, weniger Vorgaben und mehr Anreiz zu eigener sprachlicher Gestaltung.

4. Der Stellenwert der einzelnen Unterrichtsaktivitäten

Die zeitaufwendigen, von den Lehrenden dominierten Phasen der Erarbeitung von Lektionstexten, der Einführung von neuem Wortschatz und neuer Grammatik, der Semantisierung, der Bewußtmachung und der Festigung des neuen Sprachmaterials anhand von Lehrbuchübungen müssen daraufhin befragt werden, ob und wie sie zur Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit beitragen. Ihr Zeitanteil muß verringert werden zugunsten der von den Lernenden getragenen Unterrichtsaktivitäten, die unmittelbar auf das übende Praktizieren von Hörverstehen und Leseverstehen als rezeptiver Kulturtechniken sowie auf das selbständige Sprechen und Schreiben als Ausdruck eige-

ner Mitteilungsabsichten gerichtet sind. Es ist nach neuen methodischen Möglichkeiten zu suchen, wie der notwendige Erwerb der lexikalischen und grammatischen Teilsysteme so in den Übungsprozeß integriert werden kann, daß er der Entwicklung einer fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit unmittelbar zugute kommt.

5. Das Inhaltsniveau fremdsprachlicher Texte

Inhaltlich ansprechende Texte sind im progressionsorientierten Fremdsprachenunterricht nur möglich auf der Basis einer funktionalen Trennung zwischen: 1.) Texten, die der Einführung von Wortschatz und Grammatik dienen, 2.) Texten, die als Modelltexte für die Produktion eigener Äußerungen dienen, und 3.) Texten, die der Schulung der rezeptiven Fähigkeiten des Hör- und Leseverstehens dienen. Die Multifunktionalität des traditionellen Lektionstextes ist aufzugeben zugunsten einer Dreiteilung von Unterrichtstexten mit unterschiedlichen Anforderungen an das Inhaltsniveau. Die Einführung von neuem Sprachmaterial kann unter aktiver Beteiligung der Lernenden durch die Versprachlichung von selbst erdachten und selbst zu gestaltenden Kommunikationssituationen geschehen. Das Inhaltsniveau solcher Kurzdialoge wird dann durch die Kreativität der Lernenden bestimmt. Texte, die als Vorlage für das eigene Sprechen und Schreiben konzipiert sind, richten sich inhaltlich an den Äußerungsinteressen der Lernenden aus. Die Rezeptionstexte, die quantitativ den Hauptanteil stellen, müssen auch qualitativ anspruchsvoller sein, d.h. so spannend, interessant, anregend und gehaltvoll, daß sie dem normalen Erwartungshorizont der Lernenden in gleicher Weise gerechtwerden wie ein muttersprachlicher Text, den sie von sich aus anhören oder lesen würden. Nur wenn die Lernenden den Text verstehen möchten, weil der Inhalt sie anspricht, nehmen sie die sprachlichen Schwierigkeiten in Kauf bzw. wollen sie überwinden, um zum Inhalt zu kommen.