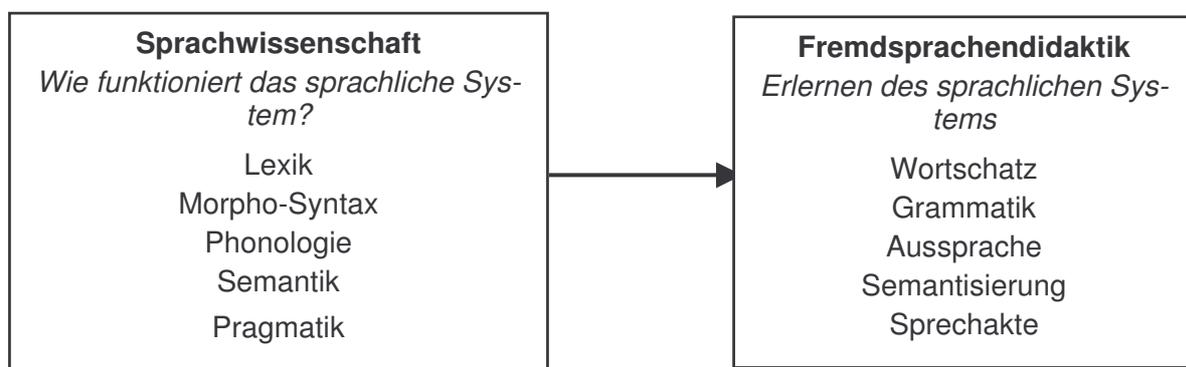


## Zur partnerschaftlichen Erarbeitung einer Lexiko-Grammatik des Französischen<sup>1</sup>

*Eine gleichberechtigte Partnerschaft ist im wissenschaftlichen Bereich wahrscheinlich genau so schwer zu realisieren wie im privaten Bereich – und dennoch sollte sie angestrebt werden. Für die fruchtbare Verzahnung der an der Lehrerausbildung beteiligten universitären Disziplinen könnten sich gerade aus einer engeren Kooperation zwischen Fremdsprachendidaktik und Sprachwissenschaft vielfältige Möglichkeiten ergeben. Eines solcher möglichen Projekte soll im Folgenden vorgestellt werden.*

Durch meine Position als Didaktikerin bin ich natürlich eo ipso Partei. Ich kann nicht beanspruchen, beide Partner sozusagen von einem neutralen Standpunkt aus zu vertreten. Dennoch möchte ich mich eigentlich nicht darauf beschränken, sprachwissenschaftliche Wissensbestände zu ‚transformieren‘. Didaktische Transformationen sind sicherlich möglich im literatur- und kulturwissenschaftlichen Bereich. Hier liegen die Dinge ähnlich wie bei anderen, bestimmtes Fachwissen vermittelnden Schulfächern, etwa Geographie oder Chemie. Im Bereich der Sprachwissenschaft ist die Situation jedoch meiner Meinung nach eine andere. Die wissenschaftlichen Ergebnisse der Sprachwissenschaft können – auch wenn sie didaktisch transformiert werden – nicht als Unterrichtsgegenstand dienen. Denn der Unterrichtsgegenstand ist nicht die Sprache, sondern die Beherrschung der Sprache, also nicht das ‚Wissen‘ bzw. das ‚deklarative Wissen‘, sondern das Können bzw. das ‚prozedurale Wissen‘ – um die heutzutage gängigen prestigeträchtigen Begriffe zu benutzen, die das Problem jedoch eher vernebeln als zur Klärung beizutragen. Dass dieser gerade skizzierten Sachlage im Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen wird, ist allerdings ein Desiderat, denn bis dato fungieren in den meisten Klassenzimmern in der Tat die Teilbereiche der Sprachwissenschaft als Unterrichtsgegenstand, wie die folgende Grafik illustriert.

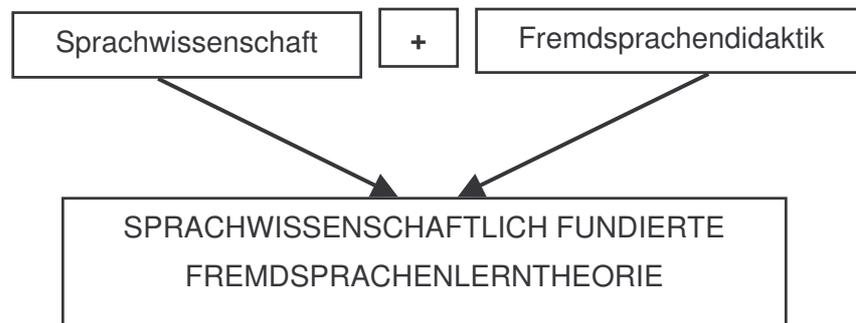
### 1. Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: traditionell *versus* neu



Wenn die Sprachwissenschaft auf diese Weise der Didaktik einen Bärendienst leistet, welchen anderen sinnvollen Beitrag könnte sie dann leisten? Wissenschaftliche Ergebnisse

<sup>1</sup> Veröffentlicht in: *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. A. Schumann & L. Steinbrügge. Frankfurt a.M. u.a. 2008: Lang, S. 185-197

der Sprachwissenschaft könnten von der Fremdsprachendidaktik genutzt werden, um eine Fremdsprachenlerntheorie zu entwickeln, die auch sprachwissenschaftlich fundiert ist.



Hier kommt also - neben der Psychologie und der Pädagogik - die Sprachwissenschaft als Kooperationspartner ins Spiel, aber diesmal nicht als Lieferant von Wissen über das System der Sprache, z.B. in Gestalt der grammatischen Regeln, sondern als Partner in der Erarbeitung eines Modells, das den möglichen Lernprozess für eine Fremdsprache abbildet, die z.B. unter den Bedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens unterrichtet wird. Die Frage lautet also, wie Sprache zu vermitteln ist, und zwar eben nicht Sprache als Wissen über Sprache, sondern Sprache als Kommunikationsmittel. Ein Kommunikationsmittel aber kann man eigentlich nicht ‚vermitteln‘. Das ist nicht nur stilistisch schlecht ausgedrückt, sondern sachlich unzutreffend. Um jemandem dazu zu verhelfen, Sprache als Kommunikationsmittel gebrauchen zu können, muss das Problem unter der doppelten sprachwissenschaftlich-didaktischen Perspektive neu gestellt werden, etwa wie folgt:

Welche Einheiten der Sprachverwendung und welche Wissensbestände müssen den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, damit sie zur Kommunikation befähigt werden?

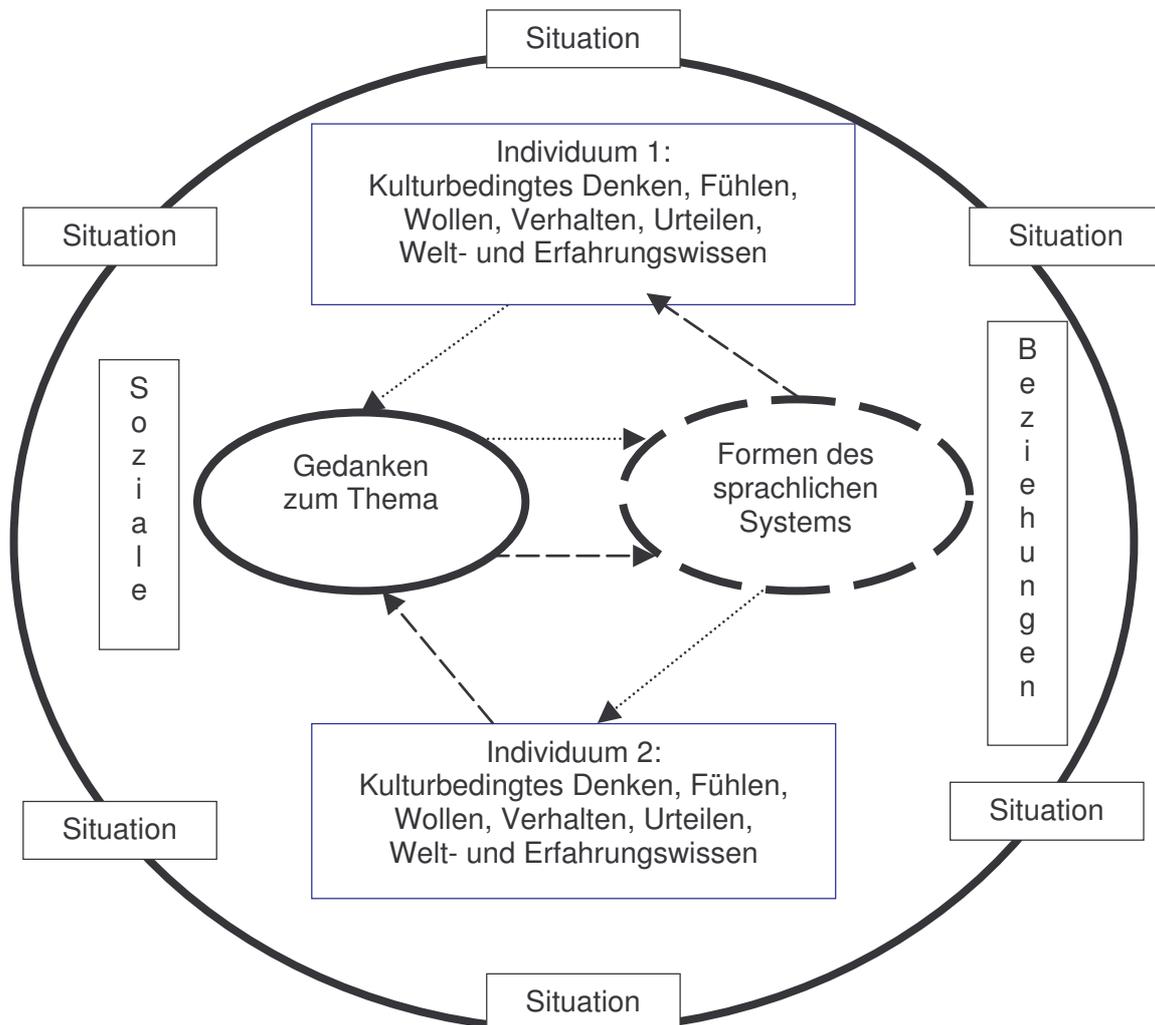
Es ist schon ein Wagnis, diese Frage überhaupt so zu stellen, denn sie impliziert, dass die Selbstverständlichkeit, mit der die Wörter bisher als einzig mögliche Lerneinheiten angesehen werden, angezweifelt wird. Einer Beantwortung der neu gestellten Frage kommt man näher, wenn man die traditionell von der synchronen Sprachwissenschaft gestellte Frage: Wie funktioniert das sprachliche System? ersetzt durch die Frage: Wie funktioniert sprachliche Kommunikation?

Diese Frage könnte als genuin sprachwissenschaftlich gelten, wenn denn die Sprachwissenschaft ihre Fixierung auf den Systemcharakter der Sprache aufgäbe und ihren Forschungshorizont um jene Bereiche erweiterte, die bei der Verwendung von Sprache beteiligt sind. Dies schließt neben psycho- und soziolinguistischen Faktoren auch die Beschäftigung mit neurolinguistischen Phänomenen ein. Das traditionelle Bild der sprachwissenschaftlichen Disziplin würde sich durch die Einbeziehung der bisher als Bindestrich-Linguistiken marginalisierten Bereiche natürlich beträchtlich verändern.

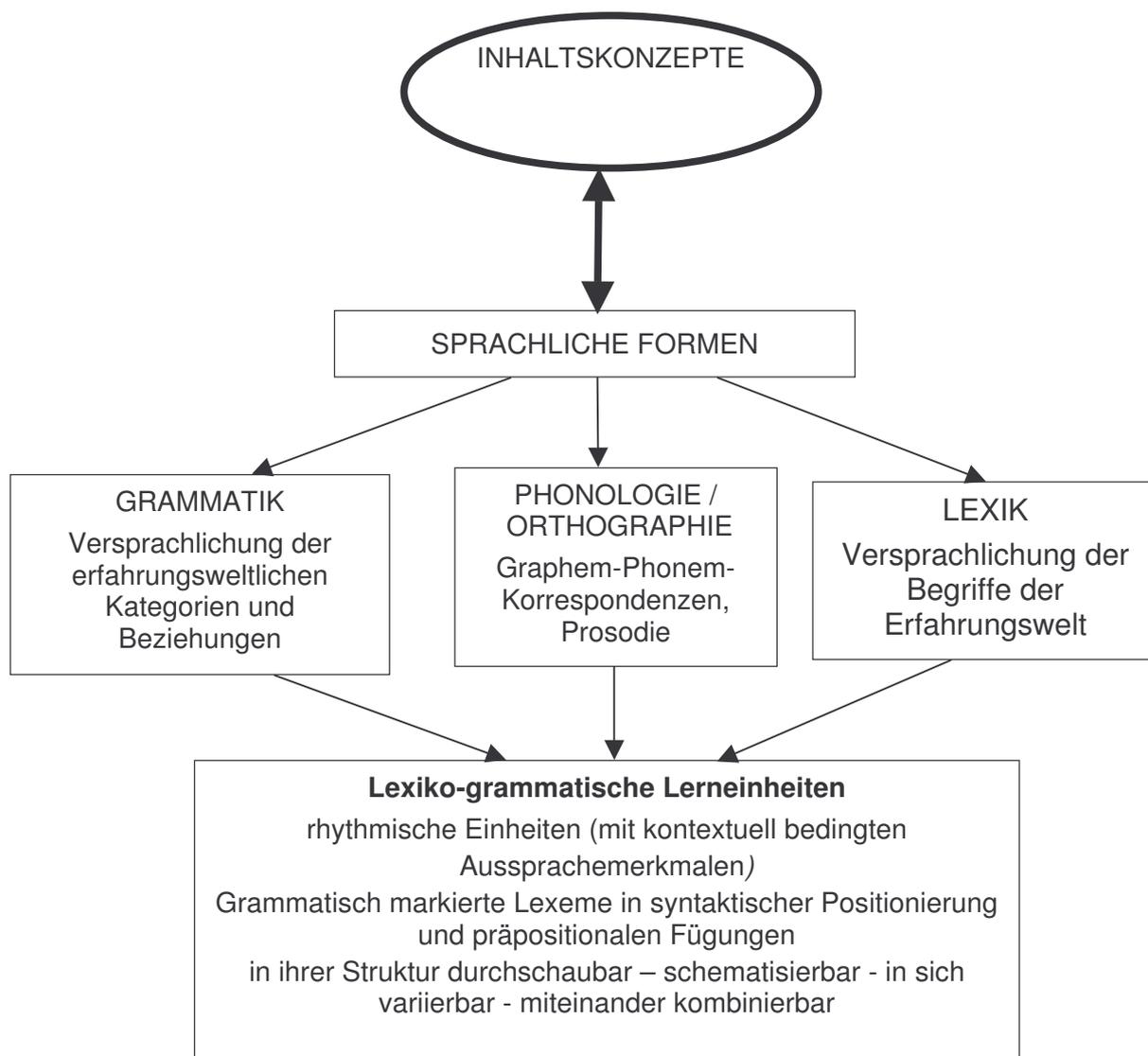
## 2. Verständigung durch Sprache

Die folgende Grafik zeigt, dass Sprache sich immer in einer Situation, also in einem bestimmten Raum und zu einer bestimmten Zeit ereignet, dass sie nicht außerhalb dieser raum-zeitlichen Sphäre stattfinden kann. Die Situation ist weiterhin gekennzeichnet durch die psycho-sozialen Beziehungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern, die ihrerseits ein bestimmtes kulturbedingtes Denken, Fühlen, Wollen, Verhalten und Urteilen sowie Welt- und

Erfahrungswissen einbringen. Für die zu erarbeitende kommunikative Fremdsprachenlerntheorie bedeutet dies, dass es höchst fragwürdig ist, den Lernenden sprachliche Einheiten zur Verfügung zu stellen, die diese Funktionselemente sprachlicher Kommunikation außer acht lassen.



Ein weiterer Aspekt sprachlicher Kommunikation, der bei der systemlinguistischen Betrachtung zwangsläufig in den Hintergrund tritt, ist die Tatsache, dass Verständigung durch Sprache in der Verknüpfung von Inhaltskonzepten mit sprachlichen Formen besteht. Das Speichern von Formen ohne Inhaltsbezug oder ohne ‚Bedeutung‘ ist somit im Hinblick auf die Kommunikationsfähigkeit nicht funktionsgerecht. Die Bestimmung des Inhaltskonzepts, also dessen, was der Sprecher/ Schreiber ausdrücken will bzw. was der Hörer/ Leser aus dem Text entnimmt, ist also grundlegend für das Modell und kann nicht etwa von einer sprachwissenschaftlichen Teildisziplin wie der Semantik allein bedient werden. Der Bedeutungsaspekt selbst ist – psycho- bzw. neurolinguistisch betrachtet – hoch komplex. Er ist nämlich mit einer Fülle unterschiedlicher neuronaler Assoziationen verknüpft, sprachlich-formale, vor allem aber auch nicht-sprachliche, z. B. emotional-wertende und sensorische Verknüpfungen, die aus der Erfahrungswelt der Kommunikation angereichert werden. Diesen komplexen Bedeutungsaspekt auszugliedern, verstößt sozusagen gegen das Wesen sprachlicher Kommunikation.



In die sprachlichen Formen ihrerseits gehen Informationen aus den drei sprachlichen Teilsystemen der Grammatik bzw. Morpho-Syntax, der Lexik und der Phonologie/ Orthographie ein. Die Orthographie ist hier – im Gegensatz zu den linguistischen Modellen – einbezogen, da die schriftliche Repräsentation der Sprache in der Regel untrennbar mit der mündlichen Repräsentation verbunden wird, sobald der Mensch durch den muttersprachlichen Schrifterwerb sozusagen seine schriftlose Unschuld verloren hat und auch in anderen Sprachen nach der Schrift verlangt. Die nur mental realisierte Klanggestalt ist uns aus dem Leseprozess bekannt; genau so gut lässt sich auch von einer mentalen Schriftgestalt sprechen, die jeder sich sofort vor Augen rufen kann, wenn z.B. ganz langsam gesprochen wird. Da es beim Fremdspracherwerb vor allem die Korrespondenz von Klang- und Schriftgestalt ist, die neu gelernt werden muss (sie weicht vor allem im Französischen stark vom deutschen Korrespondenz-System ab), ist eine Einbeziehung der Orthographie in das Modell einer Fremdsprachenlerntheorie unabdingbar.

In dem hier vorgestellten Modell wird nun versucht, die Informationen aus Grammatik, Lexik und Phonologie/ Orthographie nicht mehr getrennt in die zu lernenden sprachlichen Formen eingehen zu lassen, sondern die mit dem jeweiligen Inhaltskonzept zu verknüpfenden Formen als lexiko-grammatische Lerneinheiten abzubilden. Diese Lerneinheiten sind gleichzeitig immer auch rhythmische Einheiten mit kontextuell bedingten Aussprachemerkmalen. Es handelt sich um grammatisch markierte Lexeme in syntaktischer Positionierung sowie um präpositionale Fügungen. Das Einzelwort ist hier eher die

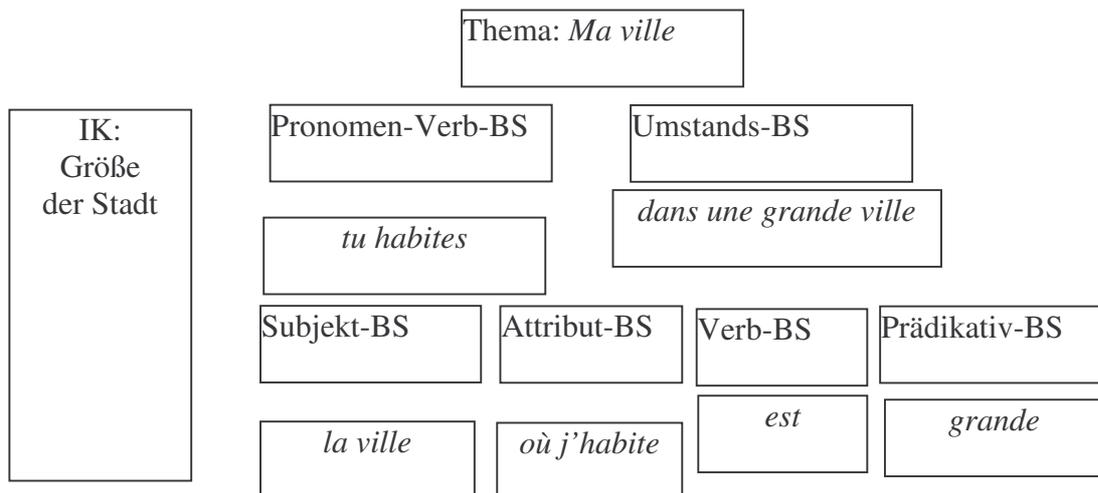
Ausnahme. Adverbien z.B. können eine Sinneinheit bilden. „Feuer!“ als Alarm auslösender Ausruf im Deutschen besteht aus einem Wort, im Französischen entspricht dieser Sinneinheit eine präpositionale Fügung bzw. ein Syntagma: »Au feu ! ». Die hier postulierten sprachlichen Einheiten gehen – etwa im Unterschied zu den Lemmata des Leveltschen Sprachproduktionsmodells – meist über das Einzelwort hinaus und eröffnen damit eine neue Perspektive auf der Suche nach den kommunikativen Einheiten der Sprachverwendung.

### 3. Lexiko-grammatische Lerneinheiten als Bausteine

Zur Illustration nun ein paar Beispiele. In der Praxis des „Innovativen Französischunterrichts“ – einer Unterrichtskonzeption, die in Jena in den letzten 10 Jahren entwickelt worden ist – hat es sich bewährt, die lexiko-grammatischen Lerneinheiten als Bausteine zu konzipieren. Für die Lernenden wird so greifbar, dass es sich um Elemente handelt, die die Struktur der Sprache, und das heißt ihre Bauweise, sichtbar machen. Die folgenden Beispiele stammen aus der Erarbeitung von drei Schülerdialogen zu den Themen *Mon école*, *Ma journée*, *Ma ville*. Die sprachlichen Formen sind hier immer einem bestimmten Inhaltskonzept zugeordnet.

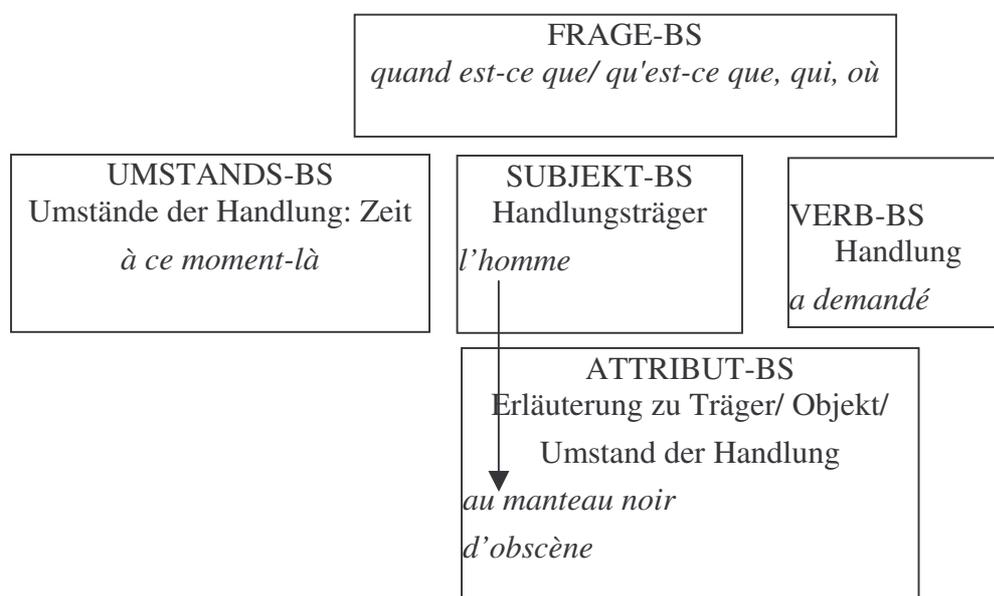
Thema: <i>Mon école</i>			
IK: Unterrichts beginn	Frage-BS	Subjekt-BS	Verb-BS
	<i>quand est-ce que</i>	<i>les cours</i>	<i>commencent</i>
	Pronomen-Verb-BS	Umstands-BS	
	<i>ils commencent</i>	<i>à sept heures et demie</i>	

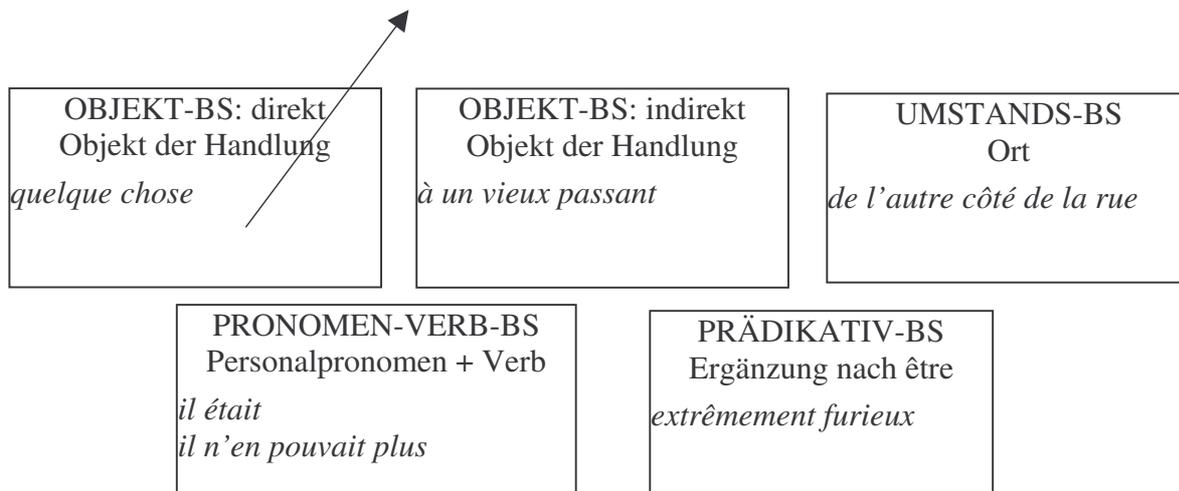
Thema: <i>Ma journée</i>			
IK Nachmittags- beschäftigung	Frage-BS	Pronomen-Verb-BS	Umstands-BS
	<i>qu'est-ce que</i>	<i>tu fais</i>	<i>l'après-midi</i>
	Pronomen-Verb-BS	Objekt-BS: direkt	
	<i>je fais</i>	<i>mes devoirs</i>	
	Pronomen-Verb-BS	Objekt-BS: indirekt	
	<i>je joue</i>	<i>à l'ordinateur</i>	



Die nächste Grafik zeigt die Bausteine noch einmal in ihrer strukturellen Funktion. Um das System zu vereinfachen, sind alle Formen, die eine Frage signalisieren, unter dem FRAGE-BAUSTEIN zusammengefasst. Ansonsten lassen sich in den Bausteinen unschwer die aus den verschiedenen Richtungen der Sprachwissenschaft bekannten funktionalen Satzkonstituenten erkennen. Es sind in der Tat nur diese sieben Funktionen, die ein Sprecher im Kopf hat, wenn er seine Gedanken verbalisiert. Alle denkbaren, auch komplizierten Konstruktionen lassen sich damit erschöpfend fassen. Zur Erläuterung wird die abstrakte Terminologie noch einmal mit Formulierungen umschrieben, die auch jeder Schüler nachvollziehen kann, da er höchstwahrscheinlich in diesen Denkkategorien, wenn auch mehr oder weniger unbewusst, produziert. Diese psycholinguistische Hypothese wird inzwischen durch empirische Untersuchungen immer mehr bestätigt: Es gibt einen Handlungsträger (SUBJEKT-BS), eine Handlung oder einen Vorgang (VERB-BS), ein Handlungsobjekt (OBJEKT-BS), Umstände der Handlung (UMSTANDS-BS) sowie weitere Erläuterung zu Handlungsträger, Handlungsobjekt oder auch Umstand der Handlung (ATTRIBUT-BS). Schließlich gibt es noch den PRÄDIKATIV-BS. Der Terminus ist zwar denkbar ungünstig, aber wohl ohne Alternative; für die jüngeren Schüler könnte man eventuell den Begriff „être-Ergänzungs-Baustein“ benutzen. Das traditionelle „Prädikat“ wurde nicht zuletzt auch aufgrund der drohenden Verwechslung mit dem Prädikativ als VERB-BS bezeichnet. Die Vermischung von Satzkonstituenten und Wortarten könnte nun ein Ärgernis für die Sprachwissenschaft sein, doch zeigt sich hier, dass Kooperation Kompromisse und Veränderungen beinhaltet.

### FUNKTIONSBAUSTEINE DER SPRACHE





#### 4. Die formale Realisierung der Funktionsbausteine

Die Füllung der altvertrauten kategorialen Konstituenten macht deutlich, wo und wie die neue Konzeption einer Lexiko-Grammatik vom Althergebrachten abweicht. Bei der formalen Realisierung der Funktionsbausteine wird zwar noch mit den Termini für die Wortarten operiert, doch werden sie auf neue Weise aufgemischt und geordnet. Die Begründung hierfür ist didaktischer Natur. Es sind vor allem die kleinen Funktionswörter, also Begleiter, Präpositionen und Pronomen, die wegen ihrer Kürze leicht verwechselt werden und denen schwer eine konkrete Bedeutung zugewiesen werden kann. Auch die muttersprachlichen Äquivalente sind eher schädlich als hilfreich. Um hier das Lernen zu erleichtern, bietet es sich zunächst an, nicht nur die Substantive mit ihren Begleitern zusammen zu binden, sondern auch die sie qualifizierenden Adjektive, vor- oder nachgestellt, mitsamt ihren differenzierenden Adverbien zu größeren Einheiten zu verbinden, da hier die Kollokationszwänge gleich mit gelernt werden. Die Präpositionen werden zu den zugehörigen Substantiven in den Attribut-, den Umstands- oder den indirekten Objekt-Baustein gepackt. Die komplizierte Verbvalenz würde also nicht mehr durch das Anfügen der Präposition an den Infinitiv gelernt, wobei *à*, *de* usw. sozusagen ‚in der Luft hängen‘ und mit keiner Bedeutung verknüpft werden – was die Fehleranfälligkeit solcher Lerneinheiten erklärt. Vielmehr würde der Verb-Baustein, d.h. eine finite Form von *demander* mit dem fertigen indirekten Objekt-Baustein *à un passant* kombiniert.

Als ebenso lernwirksam erweist sich die Zusammenbindung von unbetonten Subjektpronomen mit dem finiten Verb (zumal das Pronomen in vielen romanischen Sprachen fakultativ ist): *elle veut venir*, *il pleuvait*, aber vor allem auch die Hineinnahme der Objekt- und Adverbialpronomen in einen einzigen Baustein, wie z.B. bei *Je ne lui ai pas écrit* oder *Va les en informer!* Dieser Pronomen-Verb-Baustein ist es, der als Mehr-Wort-Gebilde vor allem befremdlich wirken könnte. Doch lässt sich die didaktische Kreation auch sprachwissenschaftlich rechtfertigen, wenn denn die Kooperation mit der Sprachwissenschaft neue Wege zu suchen bereit ist.

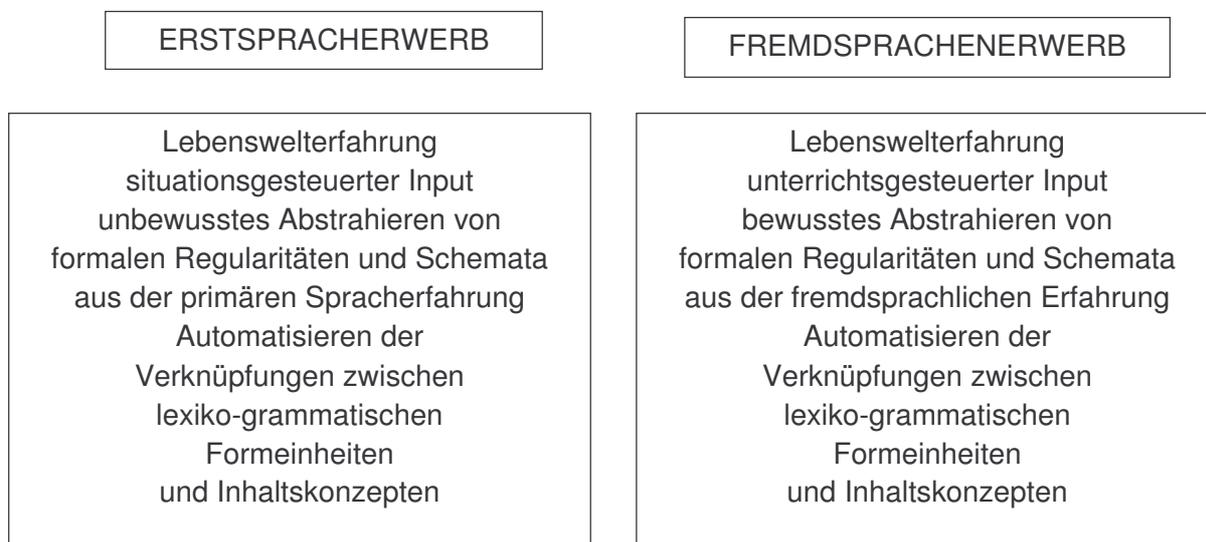
Denn es gibt inzwischen sprachwissenschaftliche Richtungen, die vor allem im anglophonen, aber auch im germanophonen, leider jedoch (noch) kaum im romanischen Forschungskontext verbreitet sind. Sie gehen von der Sprachverwendung (*usage model*) aus und sind auch als *construction grammar* oder *conceptual grammar* bekannt. Hier spielen die Mehrwort-Gebilde eine zunehmend wichtige Rolle, und es wird für eine Aufhebung der Trennung von Grammatik und Lexik plädiert. Eine weitere Unterstützung kommt aus der Korpuslinguistik, die durch die Forschungsergebnisse von Fillmore und Sinclair die Bedeutung der bisher als phraseologisch betrachteten Mehrwort-Einheiten in ihrer Linearität

herausgestellt hat. Diese Modelle beziehen auch psycholinguistische Fragestellungen mit ein und lassen sich auch in Einklang bringen mit den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung im muttersprachlichen Kontext, die ebenfalls Mehrwort-Gebilde als Lerneinheiten postulieren<sup>2</sup>.

## 5. Der Aspekt der Kreativität bei der Sprachbenutzung

Doch die Feuerprobe – in der Theorie wie in der Praxis – werden diese neuen lexiko-grammatischen Lerneinheiten erst bestehen, wenn sie auch die Kreativität bei der Sprachbenutzung sicherstellen. Das können sie nur, wenn sie vom Sprachbenutzer bzw. vom Lernenden (beim Muttersprach- wie beim Fremdspracherwerb) in ihrer Struktur durchschaut, sodann schematisiert und schließlich in ihrer Variabilität und in ihrer Kombinierbarkeit erkannt werden.

Nur dieser Aspekt der *language awareness* gewährleistet, dass die als festgefügte Einheiten begegnenden Mehrwort-Gebilde für die Produktion fruchtbar werden, so dass sie sich nicht – gemäß Chomskys Kritik an der behavioristischen Stimulus-Response-Theorie – auf das bloße Auswendiglernen einer unendlichen Anzahl von konkreten Sprachgebilden beschränken. Humboldts (von Chomsky in Anspruch genommenes) Diktum, dem zufolge „aus endlichen Mitteln unendlicher Gebrauch“ zu machen sei, lässt sich nicht nur (wie von Chomsky geschehen) auf die generativen Transformationsregeln anwenden, sondern ebenso gut (oder besser noch) auf die Schemata, die sich beim Sprachbenutzer wie beim Lerner durch Abstrahierung von konkreten Sprachdaten herausbilden. Das zugrunde liegende psycholinguistische Modell soll nun noch einmal durch die Gegenüberstellung von Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb illustriert werden.



Die Unterschiede sind ebenso evident wie die Gemeinsamkeiten. Beim Erstspracherwerb erfolgt der Input situationsgesteuert, beim Fremdspracherwerb unterrichtsgesteuert. Die kognitive Abstraktionsarbeit geschieht beim ersten Mal unbewusst<sup>3</sup>; alle späteren Erwerbsprozesse weiterer Sprachen sind auf das Bewusstmachen angewiesen. Was da bewusst zu ma-

<sup>2</sup> Eine ausführliche Diskussion der genannten Strömungen findet sich in Segermann (2003) und (2007).

<sup>3</sup> Vgl. hierzu den Begriff des *cognitive unconscious* bei Reber 1993.

chen ist, sind durchaus Gesetzmäßigkeiten des Sprachsystems, die sich aber weniger als abstrakte Regeln, sondern eher als Schemata fassen lassen.

In beiden Fällen geht der Lernende von der durch den Input gesteuerten Spracherfahrung aus. Beim Fremdspracherwerb wird diese Erfahrung jedoch gefiltert durch die primäre Welt- und Spracherfahrung – von daher das Problem der Interferenz, das einer hier nicht zu diskutierenden differenzierteren Behandlung bedarf. Als absolut gleich ist dagegen das Prinzip der Verknüpfung von lexiko-grammatischen Formeinheiten mit Inhaltskonzepten anzusehen.

Eine solcherart didaktisch-sprachwissenschaftlich fundierte Fremdsprachen-lerntheorie wäre dem Kooperationsprojekt der Erarbeitung einer Lexiko-Grammatik des Französischen zugrunde zu legen. Die neuen Einheiten der Sprachverwendung, die den Lernenden für die Kommunikation zur Verfügung gestellt werden sollen, müssen so zusammengestellt und präsentiert werden, dass aus ihrer Anordnung ersichtlich wird, wie die Sprache gebaut ist, d.h. welche Bausteine in welcher Variation und in welcher Abfolge zu lernen sind. In der Anordnung selbst treten die Wissensbestände zutage, auf der die Kompetenz des Sprechers beruht.

## **6. Die Lexiko-Grammatik als neue Sprachsystematik**

Welche Rolle spielt nun die Lexiko-Grammatik, also die systematische Zusammenstellung der lexiko-grammatischen Lerneinheiten im konkreten Französischunterricht? Wenn man Lehrern und Schülern die alte Systematik (sprich: Grammatikbuch) wegnimmt, muss man ihnen eine neue Systematik liefern. In diesem Sinne ist die Erarbeitung der Lexiko-Grammatik zentral für die Verbreitung und die erfolgreiche Umsetzung des Jenaer Konzepts „Innovativer Französischunterricht“ – von daher auch der nicht unbeträchtliche Druck. Er wird allerdings dadurch etwas gemildert, dass die Lexiko-Grammatik zwar in ihrer Konzeption, nicht aber in ihrer konkreten Ausfüllung sozusagen ‚fertig‘ sein muss, bevor man in der Schule mit ihr arbeitet. Sie wird vielmehr von den Schülern selbst progressiv ausgefüllt, d.h. die Bausteine, die sie bei der Dialogerarbeitung lernen, werden von ihnen selbst systematisch zusammengestellt. Um ihnen das Bausteinprinzip anschaulich und erlebbar zu machen, haben wir ein Kartenspiel entwickelt. Die um bestimmte Themen gruppierten Baustein-Karten werden von den Spielern zu Äußerungen zusammengesetzt, die sie aus dem Unterricht kennen, die sie aber auch neu erfinden können. Dabei zeigt sich, ob sie die Strukturen als Schemata gespeichert haben und damit kreativ umgehen können. Außerdem ordnen sie die gelernten Bausteine in einer bestimmten, selbst festzulegenden systematischen Form. Auf diese Weise erhalten sie eine beliebig erweiterbare klassenspezifische Lexiko-Grammatik (u.U. auch mit individuellen Zusätzen). Die eigene Erstellung bildet einen ganz entscheidenden motivationalen Faktor. Doch geht es natürlich nicht ohne Anleitung durch die Lehrenden. Für sie ist die durch das Projekt zu erstellende Lexiko-Grammatik bestimmt. Diese stellt das systematische Gerüst dar, das allmählich aufgefüllt wird, indem man mit den Bausteinen der ersten Lernjahre beginnt. Grundsätzlich soll die fertige Lexiko-Grammatik allerdings sowohl die Grammatik und Lexik der Grundstufe als auch die der Aufbaustufe, mindestens bis zum Abiturniveau umfassen.

Die Komplexität der Bausteine in ihrer Konkretisierung und vor allem das vielfältige Beziehungsgefüge erfordern zwingend die Hilfe der elektronischen Medien. Ohne ein entsprechendes Computerprogramm ist das Unternehmen nicht zu bewältigen. Gegenwärtig ist ein solches Programm in Arbeit. Ob es sich auch für die Eigenarbeit der Schüler eignet, ist noch offen, doch steht zu erwarten, dass die Schüler in Zukunft leichter und motivierter mit solchen Programmen arbeiten werden als ihre jetzigen Lehrer.

## 7. Ausblick

Leider muss gesagt werden, dass die Kooperation vorerst ein Desiderat bleibt, und zwar vor allem deshalb, weil es kaum romanische Sprachwissenschaftler gibt, die in der für das Projekt dienlichen Richtung forschen. Ganz allgemein ist überdies festzustellen, dass die Bereitschaft der Sprachwissenschaft, mit der Didaktik zu kooperieren, nicht sehr groß ist. Bis auf einige wenige Ausnahmen (unter den Germanisten) hat sich bisher kein Sprachwissenschaftler gefunden, der an dem Konzept einer Lexiko-Grammatik des Französischen interessiert wäre, geschweige denn, hier wirklich mitarbeiten würde. Ausufernde Spezialisierung und die Suche nach ganzheitlichen Ansätzen erscheinen in der Welt der Geisteswissenschaften immer noch als unvereinbare Gegensätze. Solange die Didaktik bei der Sprachwissenschaft nur als Bittsteller auftreten muss, weil von dort keinerlei genuines Interesse an der Didaktik signalisiert wird, steht es auch um die Lehrerbildung nicht zum besten. Die Studierenden werden zerrissen zwischen den Ansprüchen ihrer fünf Teilgebiete; sie sollen die Integration leisten, die die Hochschullehrer nicht zustande bringen. Das aber ist und bleibt eine unverantwortliche Überforderung. Nicht die Senkung der Ansprüche – die zum negativen Warnzeichen vor den gestuften Studiengängen stilisiert wird – bringt hier Besserung, sondern die Bereitschaft zu echter wissenschaftlicher Kooperation. Für sie wollte dieser Beitrag werben.

## Literaturhinweise

- Bolander, Maria (1989): *Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish*. In K. Hyltenstam, / L. Obler, (Hrsg.). *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-86.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, Bd. III: *Schriften zur Sprachphilosophie*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung, 368-756.
- Langacker, Ronald W. (1999): *Grammar und Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Levelt, Willem (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge Mass: Massachusetts Institute of Technology Press.
- List, Gudula (2002): 'Wissen' und 'Können' beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren, in: Hans Barkowski, H. / Faistauer, R. (Hrsg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, 121-131.
- Nattinger, James R. / De Carrico, Jeanette S. (1997, 1. Aufl. 1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, Ann M. (1983): *The Units of Language Acquisition*. Cambridge.
- Reber, Arthur S. (1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Segermann, Krista (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation - Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* H. 4, S. 340-350.
- Dies. (2007) Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* H. 46, (i.V.).
- Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Weinert, Regina (1994): The role of formulaic language in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 180-205.
- Wray, Alison (1999): Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 213-231.
- Wray, Alison. (2000): Formulaic sequences in second language teaching. *Applied Linguistics* 21, 463-489.
- Wray, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.