

Output-Orientierung und Inhaltsmotivierung

Ein integrativer unterrichtsmethodischer Lösungsansatz

Krista Segermann

Der gegenwärtige Pendelausschlag von der Input- zur Output-Orientierung oder von der Stoffbeschreibung zur standardisierten Kompetenzbeschreibung könnte für den Fremdsprachenunterricht segensreich sein, wenn dabei auch deutlich würde, wie denn die geforderten Kompetenzen methodisch zu vermitteln sind. Ziel, Inhalt und Methode (nach dem ‚alten‘ Lehrplanmodell der Berliner Schule) müssten bei der neuen Kompetenzorientierung gleichermaßen bedacht und in einen konsistenten Zusammenhang gebracht werden. Nur so könnte die curriculare Neuerung sich als substantiellen Fortschritt erweisen, anstatt als Modetrend im Vagen zu verpuffen oder – schlimmer noch – die geforderten fremdsprachlichen Kompetenzen als unerreichbar und folglich als utopisch zu diskreditieren.

Inhalt:

1. Der Standardisierungsdruck der Lehrplanmodelle
2. Die standardisierte Leistungsmessung des EPS
 - 2.1. Das EPS als Promotor für eine Verbesserung des FU?
 - 2.2. Die didaktisch-methodischen Implikationen des Kompetenzrasters
3. Methodeninduzierte Hindernisse für die Kompetenzentwicklung und deren Überwindung
 - 3.1. Sprachanwendungsmodell versus Sprachverwendungsmodell
 - 3.2. Qualitativer Leistungssprung versus quantitative Kompetenzsteigerung
4. Zusammenfassende Gegenüberstellung der gegensätzlichen didaktisch-methodischen Verfahren
5. Fazit
Literaturverzeichnis

1. Der Standardisierungsdruck der Lehrplanmodelle

In einer Zeit umfassender globaler Vernetzung wie der unsrigen ist das Streben nach Einordnung im Sinne der Vereinheitlichung allenthalben zu spüren. Standardisierung scheint das Zauberwort, mit dem die vielfältigen Erscheinungen unserer komplexen Welt vergleichbar und damit auch bewertbar gemacht werden können, auf dass sie im freien Wettbewerb miteinander konkurrieren bzw. konkurrenzfähig werden. Auch Lehrplanmodelle sind – wie alle kulturellen Erscheinungen – abhängig von den zur Zeit der Abfassung dominierenden gesellschaftlichen und schulpädagogischen Denkströmungen. So ist es nicht verwunderlich, dass das sog. „Kompetenz–Modell“ inzwischen in allen Bundesländern das sog. Berliner Modell abgelöst hat und nun als moderner Formulierungsrahmen gehandelt wird, in den alle Fächer sich so einordnen lassen, dass ihr Bildungoutput messbar wird – gemäß den Gesetzen des Marktes, der längst nicht mehr nur Metapher ist.

Dies ist nicht unbedingt als negativ zu werten, zumindest solange nicht, wie die jeweils zu prüfenden Fächer in ihren wesentlichen Eigenheiten berücksichtigt werden. Im Fremdsprachenunterricht könnte sich die Outputorientierung, also der Blick auf das Ausmaß an Kommunikationsfähigkeit, das der Fremdsprachenlerner tatsächlich erreicht hat, eigentlich nur positiv auf die unterrichtliche Fremdsprachenvermittlung auswirken. Das Kompetenzmodell scheint somit geeignet, dem FU einen Rahmen zu geben, in den sich das Fach sehr viel besser einordnen lässt als in die klassische Trias von Ziel, Inhalt und Methode (inkl. Medien).

Denn diese von der alten Lehrplan-Generation vorgegebene Dreiteilung war bei den Fremdsprachenfächern nie so sauber durchzuhalten wie vielleicht in anderen gegenstandsbezogenen Fächern. Dies wird schon deutlich an der Formulierung, mit der die Besonderheit der Fremdsprachenfächer immer umschrieben wurde: Die Fremdsprache ist nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern zugleich auch Kommunikationsmittel. Es ist der Doppelcharakter der Sprache, der einer Differenzierung von Ziel, Inhalt und Methode Schwierigkeiten bereitet, wie folgende Erörterung zeigen soll.

Der Fremdsprachenunterricht hat zum **Z i e l**, die Schüler „auf Begegnungen mit Menschen aus fremdsprachigen Ländern vorzubereiten“. Die Vermittlung soll „zu mündlicher und schriftlicher Kommunikation / zu sprachlichem Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituatio-

nen / zu Interaktion im sozialen Kontext befähigen“ – so einige der Lernziel-Formulierungen aus verschiedenen Richtlinien.

Hat der FU auch einen bestimmten Inhalt, einen Gegenstand, einen ‚Lehrstoff‘, den der Lehrende möglichst umfassend beherrschen muss, um ihn den Schülern zu ‚vermitteln‘? Die alten Lehrpläne führen hier die linguistischen Teilsysteme der Sprache auf: Grammatik, Wortschatz und Aussprache bzw. Orthographie. Dies ist der ‚Stoff‘, den es zu ‚lernen‘ gilt; hier sind dem Schüler entsprechende Kenntnisse zu vermitteln. Als weiterer Stoff werden literarische und landeskundliche Kenntnisse erwähnt, die der Schüler zu erwerben hat.

Soweit so gut. Wo liegt also die Schwierigkeit? In der Beziehung zum Lernziel. Das weist eindeutig eine Fähigkeit aus. Wie aber vermittele ich eine Fähigkeit? Indem ich einen bestimmten Stoff lernen lasse? Kenntnisse über Literatur und Landeskunde können Schüler sicherlich „auf Begegnungen mit Menschen aus fremdsprachigen Ländern“ vorbereiten. Das sind handfeste Inhalte, Stoffe, Gegenstände, wie sie auch in anderen Fächern anzutreffen sind. Sie bieten sich hier wie dort als Ergebnisse und Erkenntnisse einer bestimmten Fachwissenschaft dar, hier also der Literatur- und Kulturwissenschaft. Das Schwergewicht des Unterrichts aber (das, was die meiste Zeit in Anspruch nimmt), die grammatischen, lexikalischen und phonetischen / orthographischen Kenntnisse, also die Ergebnisse der Sprachwissenschaft – lassen auch sie sich unmittelbar in Fähigkeiten umsetzen? Diese Aufgabe könnte der Methode zugewiesen werden, die sich darauf richtet, die erwähnten Inhalte so zu vermitteln, dass die Schüler die Fremdsprache als Kommunikationsmittel gebrauchen können.

Doch dieses Aufgabenverteilungsschema wird der Eigenart des FU nicht gerecht. Es löst nicht das für die Fremdsprachenfächer spezifische Problem der Überführung von Wissen in Können, ja es beschwört dieses Problem gerade erst herauf. Wenn Wissens Elemente als Lernstoff angesehen werden, das Lernziel aber nicht dieses Wissen selbst ist, sondern ein Können, das mit diesem Wissen in einem bisher weithin ungeklärten lernpsychologischen Verhältnis steht, dann gibt es kein solides Fundament für methodische Verfahrensweisen.

Schafft das Kompetenzmodell in dieser Hinsicht Abhilfe? Wird es durch die generelle Blickrichtung auf zu vermittelnde Fähigkeiten dem Lernziel des FU eher gerecht? Der Begriff der Sachkompetenz scheint das vorher Unvereinbare, nämlich Wissen und Können, als gemeinsame ‚Sache‘ zu integrieren. Doch der Schein trügt. Zwar ist nun die fremdsprachliche

Kommunikationsfähigkeit in ihrer vierfachen Ausprägung (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) fest verankert, ebenso wie der Sprachgebrauch in Gestalt von Sprachfunktionen oder Sprechakten. Doch daneben stehen wie selbstverständlich die bekannten unterrichtlichen Gegenstände der Literatur und Landeskunde (als textstrukturelles und soziokulturelles Wissen) sowie die linguistischen Bereiche Grammatik, Wortschatz, Aussprache / Orthographie, die als ‚Sprachmittel‘ bezeichnet werden. Schließlich finden hier auch die konkreten Inhalte der fremdsprachlichen Kommunikation, nämlich die Themen und Kommunikationsbereiche (Familie und Freunde, Freizeitverhalten, Schule und Arbeitswelt usw.) einen Platz.

Nun ist zwar alles unter einem Dach vereinigt, das Verhältnis dieser heterogenen Elemente zueinander ist jedoch alles andere als geklärt und die Methode, die all diese unterschiedlichen Bereiche ja ‚vermitteln‘ soll, ist nach wie vor überfordert. Die Frage bleibt, wie einerseits handfestes Wissen über die sprachlichen Mittel, über Land und Leute, über Texte, andererseits aber auch etwas, das eindeutig als Können zu bezeichnen ist (nämlich die fremdsprachliche Kommunikations- oder auch Interaktionsfähigkeit in Gestalt der vier Kommunikationstätigkeiten), und drittens etwas, an dem oder mit dem diese Fähigkeiten erworben werden sollen, nämlich die Sprachfunktionen und die Inhalte – wie all das im Sinne des Lernziels zusammengeführt werden soll. Der Kompetenzbegriff allein schafft also noch keine Lösung des Problems.

Die Lehrplanmodelle erweisen sich hier vor allem deshalb als ungeeignet, weil sie – dem Standardisierungsdruck gehorchend – den gemeinsamen Rahmen abstecken für alle Schulfächer, die sie zwangsläufig als gleichartig ansehen. Der FU fällt jedoch mit einem gewichtigen Teil seiner Eigenart aus jedem dieser Globalrahmen heraus, da er eben nicht primär eine Sache im Sinne von Stoff, Gegenstand oder Inhalt zu vermitteln, sondern primär eine Fähigkeit zu entwickeln hat. Der zu kommunizierende Inhalt im FU ist im Grunde beliebig, d.h. kein echter Vermittlungsstoff wie in den eigentlichen ‚Sachfächern‘. Im FU kann man eigentlich über alles sprechen. Die in den Lehrplänen genannten Themenbereiche decken im Grunde das ab, worüber man sich mit einem fremdsprachigen Partner wahrscheinlich verständigen will. Auswahlkriterium könnte somit allein die Motivationskraft der Inhalte sein, d.h. die Schüler dürfen sich über Menschen, Sachverhalte und Probleme unterhalten, die sie interessieren, die sie mitteilen oder über die sie etwas erfahren wollen. Doch der primären Orientierung an den Äußerungswünschen der Schüler steht die weithin herrschende Unterrichtstheorie entgegen, die diesen Anspruch als ‚praxisuntauglich‘ abqualifiziert.

2. Die standardisierte Leistungsmessung des EPS

2.1. Das EPS als Promotor für eine Verbesserung des FU?

Große Hoffnungen knüpfen sich an das eigens für die Fremdsprachen vom Europarat erarbeitete „Europäische Portfolio der Sprachen“ (EPS), das seit 2001 (pünktlich zum Jahr der Sprachen) verfügbar und mittlerweile in fast allen Bildungssektoren, von den allgemeinbildenden Schulen über die Erwachsenenbildung bis zu den Hochschulen in ganz Europa fest etabliert ist. Von den drei Teilen des EPS: Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier, ist es vor allem der Pass mit seinem Kompetenzraster, der das Sprachenlernen in Europa zum Besseren verändern soll, wozu die beiden anderen Teile durch Motivationssteigerungseffekte beitragen. Getreu der Politik des Europarates und seinem seit den 1970er Jahren propagierten notional-funktionalen Ansatz orientiert sich das Kompetenzraster strikt an den in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation benötigten sprachlichen Fähigkeiten bzw. Sprachtätigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben. Daneben wird noch eine fünfte, aus Hören und Sprechen kombinierte Kompetenz extra ausgewiesen, nämlich das Führen von bzw. die Teilnahme an Gesprächen. Dadurch bekommt die mündliche Interaktion einen besonderen Stellenwert. Innerhalb der nunmehr fünf Kompetenzbereiche werden jeweils drei Niveaustufen unterschieden, die von der „elementaren“ über die „selbständige“ bis zur „kompetenten Sprachverwendung“ reichen und die jeweils zwei Unterstufen aufweisen. Es lassen sich also die Niveaus A1, A2, B1, B2, C1, C2 unterscheiden. Die Bildungseinrichtung, die das EPS (englisch ELP) als geschützte Bezeichnung verwenden möchte, um auf dem Arbeitsmarkt entsprechend gewürdigt zu werden, muss das Ergebnis ihrer Bildungsanstrengungen in dieses Raster der fremdsprachlichen Kompetenzen einpassen. Dies ist eines der wichtigsten Kriterien für eine Akkreditierung durch den Europarat. Die bisher zumindest für das allgemeinbildende Schulwesen charakteristische Fixierung auf die Aneignung des jeweiligen fremdsprachlichen Formensystems, d.h. auf das Lernen der im Grammatikbuch aufgelisteten sprachlichen Erscheinungen und der im Wörterbuch enthaltenen Wörter, findet hier keine Erwähnung mehr.¹

1 Bei der Anpassung an die schulische Unterrichtswirklichkeit gab es denn auch in einigen Bundesländern anfänglich den Versuch, neben den Kommunikationsfähigkeiten grammatische und lexikalische Kenntnisse als Kompetenzen auszuweisen. Vgl. dazu Segermann (2001).

Das Instrument des Portfolio bietet also die Chance, den Fremdsprachenunterricht in den Ländern Europas auf seinen Output und damit auf Erfolg zu programmieren, und zwar durch den heilsamen Zwang eines vergleichbaren Beurteilungsmaßstabs, der den Unterricht an nichts anderem misst als an dem jeweils erreichten Niveau der in der Sprachwirklichkeit zählenden kommunikativen Fähigkeiten, also an dem Verstehen gesprochener bzw. geschriebener Sprache und dem eigenen mündlichen bzw. schriftlichen Ausdruck.

Entsprechend vollmundig sind denn auch die Formulierungen auf den Websites, wie z.B. im Werbeprospekt des Hueber-Verlags für das 2006 in Thüringen akkreditierte Portfolio für Erwachsene. Dort heißt es unter dem Motto „Neue Wege des Sprachenlernens: selbstständig, zielorientiert, motiviert“:

„Der Lernende wird beim Sprachenlernen selbstständiger und ihm wird geholfen, seine selbstgesteckten Lernziele zu erreichen. Ihre Lernenden werden durch die Nutzung des Sprachenportfolios neue Wege des Lernens beschreiten und erleben, wie die Freude am Lernen durch das Erreichen ihrer selbst gesetzten Ziele wächst.“ (www.hueber.de/portfolio)

Der Rechenschaftsbericht des Europarates von 2007 in bezug auf das Portfolio verkündet:

“The ELP makes a difference in educational practice.
The ELP is an effective catalyst for change at European, national and local levels.” (www.coe.int/t/dg4/portfolio)

Doch kann das Portfolio, kann eine standardisierte Leistungsmessung, die auf Können, auf Fähigkeiten oder Kompetenzen ausgerichtet ist, wirklich allein als solche die Praxis des FU nachhaltig verändern? Dies könnte ja eigentlich nur geschehen, wenn auch gesagt würde, wie denn die geforderten Kompetenzen methodisch zu vermitteln sind. Nun basiert das EPS auf dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (GER), der von 1993-1998 vom Europarat erstellt wurde. Diese umfangreiche Broschüre, die sich selbst als europaweit verbindlicher Bezugsrahmen für die Aspekte des Lernens, des Lehrens und der Leistungsmessung (*Learning, Teaching, Assessment*) im gesteuerten Fremdsprachenunterricht versteht, verzichtet jedoch bewusst auf jegliche Hilfe, die als ‚Gängelung‘ aufgefasst werden könnte, und lässt dem Lehrer seine absolute methodische Freiheit. Es heißt dort:

„Die Methoden für das Fremdsprachenlernen und -lehren müssen umfassend beschrieben werden; dabei sind sämtliche Optionen explizit und transparent darzustellen, ohne Befürwortung eines bestimmten Ansatzes

und ohne jeglichen Dogmatismus. [...] ist es [...] nicht Aufgabe des *Referenzrahmens*, eine bestimmte Methode für das Fremdsprachenlernen zu befürworten – vielmehr sollen Optionen angeboten werden.“²

Die Zurückhaltung ergibt sich daraus, dass es

„derzeit keinen allgemeinen, auf Forschungsergebnissen basierenden Konsens darüber [gibt], wie Lernende lernen; aus diesem Grund kann der *Referenzrahmen* sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen.“ (Kap. 6.2.2 „Wie lernen Lernende?“)

In dem Bemühen um eine mittlere Position (jenseits von ‚Extremen‘) heißt es weiter:

„[...] die meisten im ‚*mainstream*‘ Lernenden und Lehrenden sowie die Einrichtungen, mit denen sie zusammenarbeiten, (verfolgen) eher eklektische Praktiken: Sie wissen, dass Lernende nicht unbedingt das lernen, was von Lehrenden gelehrt wird, und dass sie sehr großen kontextualisierten und verständlichen sprachlichen ‚Input‘ sowie Möglichkeiten zur interaktiven Verwendung der Sprache benötigen. Jedoch erkennen sie auch, dass das Lernen, besonders das unter den künstlichen Bedingungen des Klassenraums, erleichtert wird, indem man bewusstes Lernen und ausreichendes Üben kombiniert; auf diese Weise soll die bewusste Aufmerksamkeit für die auf untergeordneter Ebene ablaufenden physischen Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens und für die morphologische und syntaktische Korrektheit reduziert oder ausgeschaltet werden, um somit den Kopf für die auf höherer Ebene ablaufenden kommunikativen Strategien frei zu machen. Einige Theoretiker (allerdings viel weniger als früher) vertreten die Meinung, dass dieses Ziel durch Drillübungen bis hin zur Habitualisierung erreicht werden kann. [...]“

„Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, mit welchen Annahmen über das Sprachenlernen sie arbeiten und welche methodischen Konsequenzen dies hat.“ (Kap. 6.2.2.2)

Mit der letzten, auch optisch hervorgehobenen und öfter wiederkehrenden Art von Empfehlung werden die Benutzer (d.h. in erster Linie Lehrer) direkt angesprochen und zum Mitdenken bzw. zur Reaktion aufgefordert. Ein solches Vorgehen zeugt sicherlich von der Kommunikationsbereitschaft der Autoren, andererseits könnte man es jedoch auch als Armutszeugnis der Spezialisten für das Fremdsprachenlernen interpretieren, ob

2 „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“, Kap. 6.4: Einige methodologische Optionen für das Lernen und Lehren moderner Sprachen (www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm).

man sie nun Angewandte Linguisten, Sprachlehrforscher oder Fremdsprachendidaktiker nennt.³ Wenn der GER als Quintessenz des gegenwärtigen Standes der Fremdsprachenforschung gilt, so ist es in der Tat schlecht bestellt um das wissenschaftliche Image der Fremdsprachenforschung. Wenn sie wirklich nichts anderes zu bieten hat als die oben zitierten, in ihrer Diktion eher hilflos als informativ wirkenden Ausführungen zur ‚Lerntheorie‘, dann müssen wohl die Lehrer selber sich ihre ‚subjektive Lerntheorie‘ bewusst machen, um ihren Unterricht zu verbessern. Verantwortliche Wissenschaft sieht jedoch anders aus. Wenn akzeptiert wird, dass „Annahmen über das Sprachenlernen“ „methodische Konsequenzen“ hat, dann wäre es an der Disziplin, genau diesen Zusammenhang herauszuarbeiten, indem sie die verschiedenen Lerntheorien in ihren Grundlagen analysiert und die daraus folgenden methodischen Forderungen, Verfahren und Handlungsanweisungen systematisch darstellt, anstatt sie beliebig aneinander zu reihen. Da vor allem angewandte Wissenschaft nicht ohne Gütekriterien bzw. Zielvorstellungen auskommt, dürfte der Europarat (als Transmissionsriemen der Fremdsprachenforschung) sich auch in bezug auf die angebliche Vielfalt der Lerntheorien eindeutig zu seiner Sprachenpolitik bekennen, die im GER angesprochen wird, aber aus Furcht vor Dogmatismus ohne Konsequenzen bleibt:

„Seit vielen Jahren unterstützt der Europarat einen Ansatz, der auf den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden basiert sowie auf der Verwendung von Materialien und Methoden, mit denen die Lernenden diese Bedürfnisse erfüllen können und die für ihre speziellen Eigenschaften als Lernende geeignet sind.“ (Kap. 6.4)

Statt dessen verstecken die Autoren sich hinter dem pluralistischen Motto des *anything goes* und rechtfertigen dies mit dem fehlenden Konsens. Wissenschaft lebt jedoch gerade nicht vom Konsens, sondern von gegensätzlichen Theorien, die im Wettstreit miteinander weiterentwickelt und verbessert werden, bis sie die gewünschten Resultate zeigen. Im Falle der Fremdsprachenforschung wären dies innovative Theorien, die das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit erreichbar machen. In ihnen müsste die Berücksichtigung der „kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden“ eine primäre Rolle spielen. Daneben müssten jedoch auch die anderen, z.T. widerstreitenden Forderungen so integriert werden können, dass sie der Kommunikationsfähigkeit dienen. Der wissenschaftliche Fortschritt vollzieht sich im Grunde immer so, dass die einzelnen Thesen der

3 Die Beteiligung der internationalen wissenschaftlichen Fremdsprachenforschung an den Arbeiten des Europarates ist allerdings wenig transparent.

gegensätzlichen Positionen auf einer höheren Ebene miteinander kompatibel werden. Dies ist dann kein Konsens, der auf – nie eindeutigen, weil interpretierbaren – empirischen Untersuchungsergebnissen basiert, sondern die Frucht theoretischer Anstrengung, die zu kreativem Experimentiergeist anregt.

2.2. Die didaktisch-methodischen Implikationen des Kompetenzrasters

Eine genauere Analyse der Kompetenzstufen und Indikatoren zeigt, dass das EPS sehr wohl auf bestimmten Annahmen über das Sprachenlernen im FU basiert. In dem Moment, wo man detailliert und konkret zu formulieren beginnt, was die Lernenden nach Erreichen der einzelnen Stufen jeweils „können“ sollen, werden zwangsläufig gewisse didaktisch-methodische Denkschemata sichtbar, die die Stufung des Könnens bestimmen. Die „Ich kann-Formulierungen“ des EPS bedienen sich bei der Umschreibung der Lernziel-Progression höchst heterogener Elemente. Neben den Fähigkeiten (mit ihren Restriktionen) tauchen auch Inhalte bzw. Themen, Situationen, Sprechakte bzw. Sprachfunktionen, Textsorten und linguistische Termini wie „Wörter“, „Ausdrücke“, „Satz“ auf. Die verwendeten Adjektive, wie z.B. „einfach“, „vertraut“, „geläufig“, „normal“, „komplex“, „strukturiert“, „klar“, „direkt“, „kurz“, „langsam“, „deutlich“ zeichnen sich durch eine hohe Interpretationsspanne aus.⁴ Diese – wohl bewusste – Heterogenität erklärt sich einmal aus dem lerntheoretischen und methodischen „Eklektizismus“, zum anderen aus der Tatsache, dass für die Validierung der Deskriptoren Lehrpersonen (rund 300) und Lernende (3000) herangezogen wurden, die bei der Beurteilung natürlich von ihren eigenen Vorstellungen von Unterricht ausgingen. Für das Portfolio ausgewählt wurden schließlich die Niveau-Beschreibungen, die – unter den Bedingungen eines bestehenden Unterrichtssystems (hier dem der Schweiz) – „gut verstanden und ähnlich interpretiert“ wurden (Schneider, www.sprachenportfolio.ch/).

Neben der Option des Europarates für größtmögliche Akzeptanz durch Lehrende steht der Anspruch, das EPS für alle denkbaren Sprachbenutzer in allen denkbaren Bildungssystemen zu konzipieren. Hier gibt es

4 So fehlt es denn seit 2003 seitens der wissenschaftlichen Fremdsprachenforschung auch nicht an mehr oder weniger scharfer Kritik am GER. Vgl. die Stellungnahmen der 22. Frühjahrskonferenz, Bausch (2003). Weitere Literatur hierzu s. Vogt (2007).

zwangsläufig ein Identifizierungsproblem, dessen sich die Autoren durchaus bewusst sind⁵. Sie plädieren folglich für lerngruppenspezifische Anpassung. In bezug auf die Formulierung der untersten Stufe der **L e s e - k o m p e t e n z (A1)**:

„Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.“ (<http://europass.cedefop.europa.eu>)

heißt es kommentierend:

“This descriptor summarizes the most basic communicative use that it is possible to make of the reading skill. But the communicative behaviour in which such use is embedded will vary from one learner group to another. For instance, it will seem natural to most adult learners that they should develop this foundational reading skill by working with notices, posters and catalogues drawn from the real world; whereas in a primary classroom [...]” (Guide for teachers and teacher trainers, 35-36)

Der Akzent auf den Bedürfnissen erwachsener Lerner, die sich in der vorgefundenen fremdkulturellen Wirklichkeit zurecht finden wollen, wird auch in den Formulierungen der folgenden Niveaustufen des Leseverstehens offenbar⁶:

A2	B1	B2
Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.

5 Guide for teachers and teacher trainers, Kap. 3: “Understanding and using the common reference levels and descriptors – Some problems that have arisen and how to deal with them.” (35-36, www.coe.int - Documentation)

6 Die C-Stufe kann hier ausgeklammert werden, da die „kompetente Sprachverwendung“ sich eo ipso durchgängig an der Wirklichkeit orientiert.

Die Deskriptoren für die Schreibfähigkeit der ersten vier Stufen⁷ orientieren sich ebenfalls an nachvollziehbaren Bedürfnissen der Lernenden in der Sprachwirklichkeit:

A1	A2	B1	B2
Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Auf jeder Stufe wird eine wirklichkeitsnahe Form fremdsprachlicher Verständigung angesprochen. Der Fortschritt im Können wird durch die komplexer werdenden Textsorten und Sprechakte dokumentiert. Letztere enthalten auch Hinweise auf inhaltliche Ausfüllungen, die ebenfalls anspruchsvoller werden.

Dagegen ist die Sprachwirklichkeit, die den Formulierungen bei den mündlichen Kommunikationstätigkeiten zugrunde liegt, sehr viel schwerer nachzuvollziehen. Die gewählten Deskriptoren der vier ersten Stufen dokumentieren einen Lernfortschritt, der sich vorrangig an den methodischen Gepflogenheiten des Schulunterrichts zu orientieren scheint und weniger an realen kommunikativen Zielvorstellungen.

7 Dass sich das Gros der Lernenden auf diesen vier Stufen bewegen wird, ist auch den Portfolio-Verantwortlichen klar: "Only a very small percentage of learners achieve levels C1 and C2, and they do so only after many years of learning." (Guide for teachers and teacher trainers, 36)

Hörverstehen:

A1	A2	B1	B2
Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.

An Gesprächen teilnehmen:

A1	A2	B1	B2
Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen

beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.
---	--	--	---

Zusammenhängendes Sprechen:

A1	A2	B1	B2
Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Bei diesen Stufen-Beschreibungen der drei mündlichen Kompetenzbereiche hat offensichtlich die aktuelle Schulwirklichkeit in Europas Klassenzimmern die Feder geführt. Im Anfangsunterricht (der etwa A1 – A2 umfasst) spricht der Lehrer langsam und deutlich und sein Input beschränkt sich auf das, was das Lehrbuch ihm vorgibt und was die Schüler schon gelernt haben. In den zusammenfassenden Beschreibungen von A1 und A2 aus der alle Kompetenzen umfassenden „Globalskala“ können die meisten Lehrer ihren Unterricht wieder erkennen.⁸

8 Die schriftlichen Kommunikationstätigkeiten Leseverstehen und Schreiben mit ihren wirklichkeitsnahen Textsorten werden bezeichnenderweise in der Globalskala nicht angesprochen.

A1	A2
<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>

Die Beschreibungen der Inhalte und der Sprechakte / Sprachfunktionen entsprechen den Lehrplänen und den Lehrwerken. Die Verwendung einfacher Sätze und vertrauter Ausdrücke, langsames und deutliches Sprechen gehören zum gewohnten methodischen Repertoire. Eine mündliche Verständigung in der fremdkulturellen Wirklichkeit wird hier nicht angestrebt, weil sie – und hier sind sich Lehrer und Portfolio-Autoren offenbar einig – in den beiden ersten Lernstadien der sog. „elementaren Sprachverwendung“ eben noch nicht möglich ist.

Dagegen beschreibt die Globalskala bei den beiden nächsten Stadien (B1 und B2) ungleich anspruchsvollere Kompetenzen:

B1	B2
<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über</p>	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem</p>

Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben. [Hervorhebung K.S.]	breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. [Hervorhebung K.S.]
---	---

Zwar sind die Inhalte und die Sprechakte / Sprachfunktionen wiederum aus den Unterrichtsmaterialien bekannt, aber ob ‚ihre‘ Schüler wirklich – z.B. beim Mittleren Schulabschluss⁹ – im Ausland den meisten (nicht immer vorhersehbaren) Situationen sprachlich und kulturell gewachsen sind und ob sie sich wirklich – sagen wir in der Oberstufe¹⁰ – mit echten Muttersprachlern spontan und fließend verständigen können, das könnten manche Lehrer angesichts der schulischen Bedingungen und des – offenbar daraus folgenden – gegenwärtig defizitären Leistungsstandes vieler Schüler für überzogen halten.¹¹

Die Skalierung des EPS spiegelt ein Dilemma wider, mit dem jeder Lehrer im fortschreitenden Unterricht konfrontiert wird. Die in den ersten Lernjahren noch weitgehend motivierten Schüler, die vom Lehrer sehr behutsam (mit ‚einfachen‘, ‚vertrauten‘ Mitteln, mit ‚langsamer‘ und ‚deutlicher‘ Aussprache) geführt und mit vielen Unterrichtshilfen unterstützt wurden, kommen den nun laufend steigenden Anforderungen nur sehr zögerlich nach und tun sich mit dem ‚Selbständigwerden‘ sehr schwer. Gleichzeitig lässt die Motivation spürbar nach. Der qualitative Leistungssprung der „selbständigen Sprachverwendung“ stellt offenbar eine nur schwer überwindbare Hürde dar. Dennoch wird er bewusst in Kauf genommen bzw. als unabdingbar angesehen, und zwar fast unisono von der Fachliteratur, den Lehrplänen, den Lehrwerken und eben auch vom EPS. Indem das EPS

9 Hier wird das Niveau B1 angepeilt, allerdings nur in der 1. Fremdsprache, also nach ca. sechs Lernjahren (www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache).

10 Für das Abitur wird Niveau B2 anvisiert.

11 Selbst für das aufgrund seiner Vormachtstellung insgesamt weit besser dastehende Fach Englisch werden inzwischen aufgrund einer Ergebnisuntersuchung „realistische Kompetenzziele“ angemahnt, die im schulischen Fremdsprachunterricht gegenwärtig offenbar kaum über das A-Niveau hinauskommen und das B-Niveau erst im Studium für möglich halten. Vgl. den pessimistisch gestimmten Plenarvortrag von E. Tschirner: „Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards“ auf dem GMF-Jahreskongress in Leipzig, 27.-29. März 2008 (www.uni-leipzig.de/gmf/doc/Plenarvortraege.pdf).

diesen methodisch äußerst problematischen Leistungsanstieg explizit in das System der Kompetenzstufen und Indikatoren übernimmt, orientiert er sich an didaktisch-methodischen Denkschemata, die in ihren unterrichtlichen Implikationen dazu führen, dass die weitaus größte Zahl der Fremdsprachenlerner in unserem allgemeinbildenden Schulwesen das B-Niveau nicht erreicht und damit von der anvisierten sprachlich-kulturellen Verständigung der Bürger Europas ausgeschlossen bleibt. Offenbar genügt es also nicht, die Zielvorstellungen an kommunikative Kompetenzen zu binden. Dieser zukunftsweisende Schritt des Europarats muss einhergehen mit einer ebenso konsequenten Revision der lernpsychologischen und unterrichtstheoretischen Vorstellungen. Ein solches Vorhaben hat der Europarat aber bis jetzt nicht in Angriff genommen, vor allem wohl deswegen nicht, weil hierzu seltsamerweise bisher weder die Notwendigkeit noch die Möglichkeit gesehen wird.

3. Methodeninduzierte Hindernisse für die Kompetenzentwicklung und deren Überwindung

Im Folgenden wird von der These ausgegangen, dass die Haupthindernisse, die einer allgemein erfolgreicherer Kompetenzentwicklung im gegenwärtigen, vor allem schulischen Fremdsprachenunterricht im Wege stehen, methodeninduziert sind. Daraus folgt, dass diejenigen traditionellen lerntheoretischen Überzeugungen, die zu solchen ‚kommunikationshemmenden‘ methodischen Auffassungen führen, grundsätzlich auf den Prüfstand gehören.

3.1. Sprachanwendungsmodell versus Sprachverwendungsmodell

Einer der wichtigsten Axiome des traditionellen Fremdsprachenunterrichts ist die schon erwähnte lerntheoretische Auffassung, dass zuerst Wissen vermittelt werden muss, das dann in Können überführt wird. Konkret bedeutet dies, dass der Lernende zunächst die notwendigen lexikalischen, grammatischen und phonetischen Kenntnisse erwirbt, um sie beim Formulieren oder Verstehen von Sätzen / Texten anzuwenden. Das Anwendungsmodell hat zur Folge, dass die zu vermittelnden Kenntnisse einen Eigenwert bekommen und sich von der Kommunikation ablösen. Diese ‚Sprachmittel‘ orientieren sich vielmehr an den von der Linguistik modellierten sprachlichen Teilsystemen Lexik, Morphosyntax und Phonetik. Besonders schwerwiegend ist diese kommunikative ‚Entfremdung‘ im Bereich der Grammatik. Hier werden den Lernenden die in den Grammatik-

büchern beschriebenen abstrakten grammatischen Erscheinungen¹² vorgeführt und zum ‚Lernen‘ aufgegeben. Die Brücke von diesem Formensystem zur konkreten Kommunikation soll durch eine Abfolge von Übungen gebildet werden. Sie beginnt mit Einzelsätzen, in denen einzelne grammatische Regeln zur Anwendung kommen. Diese bewusst ‚formbezogenen‘ Übungen sollen dann mit Hilfe von ‚Transferübungen‘ in ‚mitteilungsbezogene‘ Übungen übergehen, so dass sich die Aufmerksamkeit der Lernenden allmählich von der Form auf den Inhalt verlagert. Freilich kann dieser ‚Inhalt‘ nicht selbstbestimmt sein, da er weitgehend von der grammatischen Progression des Lehrgangs abhängt. Den Lernenden werden im allgemeinen nur Texte abverlangt und zugetraut, die sich auf die bis dahin durchgenommenen grammatischen Erscheinungen beschränken – sowie auf die bis dahin ‚gelernten‘ Vokabeln. Dies gilt nicht nur für die Produktionstexte, sondern mehr oder weniger auch für die Rezeptionstexte.¹³

In einer schematischen Gegenüberstellung lässt sich das Gesagte mit einem Gegenmodell konfrontieren, das aufgrund seiner andersgearteten Grundkonzeption die genannten Probleme vermeidet bzw. gar nicht erst aufkommen lässt. Die Hauptmerkmale bestehen in der Abkehr von einem durch die Systemlinguistik bestimmten Denken und einer Hinwendung zu psycho- und neurologisch bestimmten Denkansätzen. An die Stelle der Sprachanwendung tritt die kommunikative Sprachverwendung, bei der Wissen und Können integriert sind, d.h. sich zeitgleich gegenseitig durchdringen und nicht zeitversoben einander ablösen (Übersicht 1).

Die in dem Alternativmodell benutzten Begriffe bedürfen einer kurzen Erläuterung, die in diesem Rahmen natürlich nicht erschöpfend sein kann.¹⁴

- LEXIKO-GRAMMATISCHE LERNEINHEIT – NEURONALE VERKNÜPFUNG

Als Lerneinheit gilt nicht mehr das aus der Linguistik überkommene Wort als zu lernende ‚Vokabel‘, sondern ein – in den meisten Fällen – die Wort-

12 Fälschlicherweise werden die grammatischen Phänomene oft auch als grammatische ‚Strukturen‘ bezeichnet, was eine willkürliche Überdehnung des an sich schon mehrdeutigen Strukturbegriffs bedeutet.

13 Das Dilemma, das sich durch diese Beschränkung für die Auswahl der Inhalte (Lektionstexte, Übungen und Lese- bzw. Hörtexte) ergibt, ist hinreichend bekannt und beklagt worden.

14 Für weitere ausführlichere Informationen s. Homepage der Verf. (Reader zum innovativen Französischunterricht).

grenze überschreitendes lexiko-grammatisches Mehrwortgebilde aus grammatisch markierten Lexemen in bestimmter syntaktischer Positionierung. Die neue Lerneinheit vereint in sich Grammatik und Lexik ebenso wie die über die Wortgrenze hinausgehenden orthographischen und phonetischen Realisationen, wobei letztere auch die bisher meist vernachlässigten rhythmisch-prosodischen Eigenheiten umfassen.

Vom Wissen zum Können	Integration von Wissen und Können
<p>Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist der kognitiv-bewusste Erwerb eines morpho-syntaktischen Regelapparates und eines mentalen Lexikons.</p> <p>Grammatik, Wortschatz und Aussprache sind als getrennte Systeme zu vermitteln und zu lernen.</p> <p>Dem Lehrgang ist eine an den grammatischen Erscheinungen orientierte Progression zugrunde zu legen.</p> <p>Die erworbenen Kenntnisse sind in speziell dafür konstruierten, formbezogenen Übungen gezielt ‚anzuwenden‘.</p> <p>Durch häufige Anwendung erfolgt eine ‚Internalisierung‘ des grammatischen Regelapparates und des mentalen Lexikons.</p> <p>Kreativität in der Sprachverwendung beruht auf dem bewussten, später automatischen Abruf von Lexemen und der Anwendung von morpho-syntaktischen 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>Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist die bewusst inszenierte neuronale Verknüpfung sprachlicher Formen mit (sinnlich) erlebten Inhaltskonzepten.</p> <p>Grammatik und Wortschatz sind als lexiko-grammatische Lerneinheiten in ihrer Klang- und Schriftgestalt zu vermitteln und zu lernen.</p> <p>Dem Lehrgang ist eine an den Äußerungswünschen der Lernenden orientierte Progression zugrunde zu legen.</p> <p>Das Wissen um sprachliche Gesetzmäßigkeiten ist bei der kommunikativen Sprachverwendung zu aktivieren.</p> <p>Durch häufige Aktivierung der neuronalen Verknüpfungen von Form und Inhalt erfolgt eine gewisse Automatisierung.</p> <p>Kreativität in der Sprachverwendung beruht auf der teils bewussten, teils intuitiven Analyse von lexiko-grammatischen Bausteinen und ihrer Zusammenstellung zu Strukturmustern.</p> <p>Kommunikative Kompetenz wird durch den permanenten Vollzug der sprachlichen Tätigkeiten in simulierter oder echter Kommunikation entwickelt.</p>

Übersicht 1

Die psycho- und neurologisch fundierte lexiko-grammatische Lerneinheit symbolisiert unmittelbar erlebbare Inhaltskonzepte samt all ihren nonverbalen Assoziationen emotional-wertender, thematisch-situativer, sensorischer und logisch-semantischer Art. Der Lernvorgang lässt sich als neuronale Verknüpfung zwischen diesen beiden Seiten von Sprache, nämlich der Form- und der Inhaltsseite interpretieren. Die lexiko-grammatische Lerneinheit ist damit nicht nur im linguistischen Sinne grammatisch und semantisch richtig, sondern auch ‚idiomatisch‘, vermittelt also gerade die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten, an die der Lernende durch Vokabeln und Grammatikregeln nicht herankommt, da sie weder in Wörterbüchern noch in Grammatiken zu finden ist. 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*).

Die lexiko-grammatische Lerneinheit stellt nicht eine ‚auswendig‘ zu lernende feste Form dar, sondern enthält in sich ein höchst kreatives und damit produktives Potential. 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 nach dem gleichen Bauprinzip versprachlichen.¹⁵ Die linguistische Systematik der grammatischen Erscheinungen ist hier irrelevant. Entscheidend für deren Einführung ist ihre kommunikative Notwendigkeit.

- BAUSTEIN – STRUKTUR – MUSTER

Eine Ausweitung des kreativen Potentials wird dadurch erreicht, dass die lexiko-grammatischen Lerneinheiten als Bausteine konzipiert werden. Sie entsprechen damit in etwa den bekannten Satzkonstituenten bzw. den Elementen der sog. Funktionalen Grammatik. 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 Aspekt¹⁶ bietet es sich außerdem an, das

15 Die Annahme einer solchen Lerneinheit wird inzwischen durch vielfältige Forschungsergebnisse aus der muttersprachlichen und auch fremdsprachlichen Spracherwerbsforschung gestützt (s. Segermann 2007).

16 Dem didaktischen Aspekt ist auch die Vermischung von Satzgliedern und Wortarten im Verb-Baustein zu verdanken. Der Begriff des Prädikats – in sich schon sehr

pronominale Subjekt mit dem Verb zum sog. Pronomen-Verb-Baustein zusammen zu binden, in den dann auch alle Objektpronomen eingehen (s. obiges Beispiel). Dadurch, dass auch aus Kombinationen von Bausteinen zu spezifischen Satzstrukturen Schemata oder Muster abstrahiert und als solche gespeichert werden, fungieren diese Strukturen – auf einer höheren Ebene als die Einzelbausteine – wiederum als ‚endliche Mittel‘ für die Produktion von noch nicht gehörten Äußerungen und bieten so gewissermaßen eine Alternative zu Chomskys Regelapparat. Was ‚gelernt‘ wird, muss in seiner ‚Musterhaftigkeit‘ erkannt sein, um für die kreative Wiederverwendung zur Verfügung zu stehen.

- **ÄUSSERUNGSWÜNSCHE DER LERNENDEN**

Wenn der Unterricht nicht mehr an die progressive Vermittlung grammatischer Erscheinungen gebunden ist, kann er die neuen sprachlichen Mittel auch als Formentsprechungen für die Äußerungswünsche der Lernenden einführen. Er kehrt also die traditionelle Kommunikationsrichtung um und geht vom erlebten Inhalt zur Form und nicht mehr von der (in den Lektionstext eingebauten) Form zum (zu semantisierenden) Inhalt. Der Motivationsvorteil liegt darin, dass die Lernenden die Funktionalität der Formen sozusagen am eigenen Leib erfahren, d.h. sie bekommen das, was sie für die Versprachlichung ihres eigenen Inhaltskonzepts brauchen. Diese Formen (in Gestalt von lexiko-grammatischen Bausteinen) werden für sie dadurch unmittelbar sinnvoll und damit auch besser lernbar. Ein inhaltliches Chaos ist nicht zu befürchten, da die Äußerungswünsche nach Themen gebündelt und im Konsens erarbeitet werden, wobei die für alle verbindlichen Versprachlichungen überwiegen.

3.2. Qualitativer Leistungssprung versus quantitative Kompetenzsteigerung

Die vermeintliche Notwendigkeit eines qualitativen Leistungssprungs folgt aus zwei verhängnisvollen Verwechslungen, die sich kommunikationshemmend auf den Unterricht auswirken: 1. die Verwechslung von linguistischer und lernpsychologischer Komplexität und 2. die Verwechslung von sprachlichem und intellektuellem Entwicklungsstand.

fraglich – wäre vor allem auch aufgrund der Gefahr der Verwechslung mit dem Prädikativ didaktisch nicht zu verantworten.

Die Orientierung an der Systemlinguistik führt dazu, dass sich der allgemeine pädagogische Grundsatz „Vom Einfachen zum Schweren“ im Fremdsprachenunterricht an einem rein linguistischen Komplexitätsbegriff ausrichtet. Die Einfachheit bzw. Schwierigkeit sprachlicher Mittel bemisst sich nach der systemlinguistischen Abstraktionsebene bzw. nach der Anzahl der Knoten im Baumdiagramm. Danach gilt z.B. eine Vergangenheitsform als schwieriger als die Form der Gegenwart; unterordnende Sätze dürfen erst nach den Hauptsätzen, die Frage nach der Aussage, die Verneinung nach der Bejahung und das Passiv nach dem Aktiv kommen. Der Aufbau der psychischen Realität des fremdsprachlichen Formensystems im Kopf der Lernenden wird mit den linguistischen Beschreibungsmodellen gleichgesetzt.¹⁷ Indem sich die Lernanforderungen innerhalb des Lehrgangs an dem schrittweise vermittelten linguistischen System orientieren, geraten sie zwangsläufig mit dem tatsächlichen kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden in Konflikt. So kommt es zu dem allseits bekannten Dilemma, dass z.B. zwölf- bis fünfzehnjährige Schüler in den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichts auf ein elementares Niveau ihrer inhaltlichen Aussagen und Unterrichtstätigkeiten herabgedrückt werden, das sowohl ihren intellektuellen und emotionalen Reifegrad als auch ihre natürlichen Handlungsimpulse unberücksichtigt lässt.

Aus dieser sozusagen linguistisch verfremdeten Auffassung des Lernprozesses ergibt sich folgerichtig, dass die Schüler für eine geraume Zeit – manchmal bis zu vier Lernjahren – (währenddessen sie das zum echten sprachlichen Austausch notwendige linguistische Formensystem von Morphosyntax und Lexik erwerben) an eine unkommunikative Lernhaltung gewöhnt werden, die auf das Anwenden von Formen und nicht auf das Versprachlichen von Inhaltskonzepten gerichtet ist. In dem Moment, wo die Schüler dann wirklichkeitsnah kommunizieren sollen, wird dieser Anspruch nicht zuletzt deswegen meist als Sprung ins kalte Wasser empfunden, weil hier die Änderung einer lange eingeübten psychischen Haltung verlangt wird. Bekanntlich erfordert eine solche Haltungsänderung einen unvergleichlich hohen psychischen Energieaufwand, den die Schüler oft nicht aufzubringen bereit sind.

In einem nicht systemlinguistisch, sondern psycho- und neurologisch fundierten, kommunikationsorientierten Denkansatz treten die oben erläuterten Probleme erst gar nicht auf. Wenn der fremdsprachliche Lernprozess

17 Dass eine solche Gleichsetzung zumindest problematisch ist, zeigen neuere kognitionspsychologische Forschungen, vor allem neurobiologischer Herkunft, vgl. dazu ausführlich Segermann (2007).

als neuronale Verknüpfung von eigenen Inhaltskonzepten und deren strukturierten Formentsprechungen (in Gestalt von Einzelbausteinen bzw. Bausteinfolgen) verstanden wird, dann wird eine an den grammatischen Erscheinungen ausgerichtete Progression hinfällig. Eingeführt wird, was für die Versprachlichung der selbst gewählten Inhaltskonzepte benötigt wird, unabhängig vom linguistischen Komplexitätsgrad. Lernende, die mit den Phänomenen von Unterordnung, von Tempus, von Fragen, Verneinung und Passivkonstruktionen aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung (und der damit einhergehenden muttersprachlichen Besetzung) vertraut sind, können jede beliebige fremdsprachliche Form in beliebiger Reihenfolge lernen, sofern sie motiviert sind, ihre eigenen Gedanken in der Fremdsprache auszudrücken. Wer sich ‚kompliziert‘ ausdrücken will, kann grundsätzlich auch die entsprechenden Formen bekommen.¹⁸ Für die Rezeption gilt das in noch höherem Maße. Die gedanklichen Konzepte, die ein Mensch intellektuell fassen kann, kann er auch sprachlich verstehen. Die (gerade auch im EPS auftauchende) Auffassung, man könne am Anfang nur ‚einfache‘, d.h. sprachlich einfach gebaute Sätze verstehen, ist also psychologisch höchst fragwürdig. Ebenso wenig plausibel erscheint eine Rangfolge von Inhalten oder Sprechakten. Als normaler Kommunikationspartner spreche ich immer nur über Themen, die mich interessieren und die mir vertraut sind, unabhängig davon, ob ich sprachlicher Anfänger oder Fortgeschrittener bin. Ebenso wirklichkeitsfremd ist die Idee einer (auch im EPS zu findenden) aufsteigenden Reihenfolge vom Beschreiben über das Berichten oder Erzählen bis zum Argumentieren und Interpretieren. Je nach Situation ist das eine oder das andere erforderlich. Soweit und sobald die Lernenden die für diese Sprechakte notwendigen kognitiven Fähigkeiten ausgebildet haben, können sie grundsätzlich auch mit den situationsadäquaten Formen konfrontiert werden.

Die Kluft zwischen dem formalen und dem inhaltlichen Ausdrucksvermögen wird dadurch beträchtlich reduziert. Berücksichtigt werden muss lediglich das Lernausmaß, also eine quantitative Größe. Die regelt sich aber in der Kommunikation von selbst, denn es werden immer nur begrenzte Inhaltskonzepte versprachlicht und also auch begrenzte Formentsprechungen gelernt. Die durch die Äußerungswünsche der Lernenden bestimmte Lehrgangs-Progression kennt also keinen qualitativen Sprung (von der Vor-Kommunikation in die Kommunikation – von einfachen zu

¹⁸ Die Praxis, die mit diesem innovativen Konzept arbeitet, zeigt, dass die individuellen Wünsche durchaus vom Lehrer kontrollierbar bleiben und eine Ausuferung nicht zu befürchten ist.

komplexen Formulierungen, vom einfachen Beschreiben zum Interpretieren), sondern sie beginnt von Anfang an mit sprachlichen Äußerungen, die zur kommunikativen Verständigung dienen. Dadurch werden die Lernenden konsequent, kontinuierlich und ohne Bruch an eine kommunikative Haltung gewöhnt. Ihre Aufmerksamkeit wird weder einseitig auf die Form, noch einseitig auf den Inhalt gelenkt, sondern auf die Entsprechung von Inhalt und Form.

Auf die einzelnen Kommunikationstätigkeiten bezogen, bedeutet dies, dass es beim Sprechen (monologisch oder dialogisch) und Schreiben von den ersten Stunden an darum geht, eigene Gedanken und Gefühle, gegebenenfalls seinen Standpunkt, Gründe und Erklärungen, Schlussfolgerungen usw., aber natürlich auch das Eingehen auf den Gesprächspartner (s. EPS) zu versprachlichen. Die anfängliche Beschränkung ergibt sich aus der Anzahl der zur Verfügung gestellten und gelernten lexiko-grammatischen Bausteine. Diese reichen jedoch in jedem Lernstadium zu einer echten kommunikativen Verständigung. Die Kompetenzsteigerung betrifft also lediglich das Ausmaß an Kommunikationsfähigkeit, nicht jedoch die Fähigkeit als solche.

Das Gleiche gilt auch für die rezeptiven Fähigkeiten. 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 Texten, die nun nicht mehr der bangen Frage nach der Anzahl unbekannter Vokabeln und unbekannter Grammatik unterworfen sind, können die Lernenden ihre Kompetenzen im Hör- und Leseverstehen entwickeln. Ihre Aufmerksamkeit ist kontinuierlich darauf gerichtet, möglichst viel Inhalt der (mehr oder weniger weit über dem Produktionsniveau liegenden) Texte herauszubekommen. Damit dies von Anfang an möglich ist, bedarf es des frühen Einsatzes vor allem der *top-down*-Strategien und des ökonomischen Umgangs mit dem Bekannten in der *bottom-up*-Strategie, die beide miteinander in fruchtbare Wechselwirkung treten müssen. Es ist die Quantität des Verstandenen, die wächst. Unabhängig von dem Wieviel wird von Anfang an eine natürliche Verstehenshaltung trainiert. Vor allem beim Hörverstehen wäre die anfängliche Beschränkung auf ein künstliches ‚langsames‘ und ‚deutliches‘ Sprechen kontraproduktiv. Wenn die Lernenden nicht sofort an ein normales Sprechtempo gewöhnt werden – was nicht schwieriger ist, sofern sie mit den typischen Merkmalen der gesprochenen Sprache vertraut gemacht werden und selbst auch ‚normal‘ sprechen – wird wieder eine methoden-

induzierte Barriere aufgebaut, die das fortgeschrittene Hörverstehen erfahrungsgemäß beträchtlich erschwert.¹⁹

4. Zusammenfassende Gegenüberstellung der unterschiedlichen didaktisch-methodischen Verfahren

Zum Schluss sollen die hier skizzierten unterrichtlichen Verfahren noch einmal schematisch einander gegenüber gestellt werden, und zwar für die drei methodischen Unterrichtsschritte der Einführung, Übung und Systematisierung von neuen Sprachmitteln sowie für die Entwicklung von Hör- und Leseverstehen. Es folgen jeweils einige Erläuterungen zum Verständnis von bisher noch nicht erwähnten Neuerungen.

EINFÜHREN	
traditionell	innovativ
Vorgegebene Lektionstexte (Lehrbuchpersonen) Verknüpfung Form → Inhalt (Semantisierung durch Lehrer) vorgegebene Inhaltskonzepte vorgegebene Progression nach gram- matischen Erscheinungen Lernen von Vokabeln und grammatischen Regeln und deren Anwendung in konstruierten Kontexten Nachsprechen, Abschreiben Reproduktion der Lehrbuchäußerungen (Rückgriff auf Vokabeln und grammatische Regeln)	Selbst zu erstellende Dialogtexte (eigene Person) Verknüpfung Inhalt → Form (Versprachlichung durch Schüler) selbst gewählte Inhaltskonzepte selbst gewählte Progression nach Äußerungswünschen der Schüler Lernen von lexiko-grammatischen Bausteinen zum Ausdruck eigener Inhaltskonzepte Lernen der Korrespondenz Klanggestalt ↔ Schriftgestalt Produktion selbst gewählter Äußerungen (Rückgriff auf gelernte lexiko-grammatische Einheiten)

Übersicht 2

19 Zu der Problematik vgl. Segermann (2001) und (2003).

ÜBEN	
traditionell	innovativ
<p>Vorgegebene Übungstexte (Rückgriff auf Lektionstexte)</p> <p>überwiegend Fremddrolle</p> <p>Übung von Grammatik und Wortschatz mit vorgegebenen Sprachelementen – Übung der Aussprache (Wörter und Texte) durch Nachsprechen und lautes Lesen - Üben der Orthographie durch Diktate</p> <p>Konzentration auf grammatische Formen und Einzelwörter</p> <p>Ersetzen, Vervollständigen, Erweitern, Zusammensetzen, Zuordnen Übungen und Spiele (mit Buchstaben, Silben, Konjugationen)</p> <p>Übungen zum Sprechen und Schreiben überwiegend mit vorgegebenen Sprachelementen (vor allem Lückentexte), durch Übersetzen / Dolmetschen, mit Hilfe von ‚Redemitteln‘</p>	<p>Selbst zu erstellende Texte (Rückgriff auf Dialogtexte)</p> <p>eigene Rolle</p> <p>Übungen zur Versprachlichung von Inhaltskonzepten durch lexikogrammatische Formeinheiten (Integration von Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Orthographie)</p> <p>Konzentration auf automatisierende Verknüpfung von Inhaltskonzept und Baustein</p> <p>Wiederholen der Dialoge Strukturübungen Dialogische Reaktionsübungen Baustein-Spiel: « Architecte du français »</p> <p>Verfassen von mündlichen / schriftlichen Texten zur Entwicklung des Sprechens und Schreibens als produktiver Sprachtätigkeiten</p>

Übersicht 3

- **FREMSPRACHLICHES KORRESPONDENZSYSTEM**

Dass die für das fremdsprachliche System spezifischen Korrespondenzen zwischen Klang- und Schriftgestalt (die mehr oder weniger stark vom Korrespondenzsystem der Muttersprache abweichen) durchaus lernbar sind, ist für die französische Sprache inzwischen von vielen Praktikern bestätigt worden. Im Rahmen des Jenaer Projekts zur Innovation des Französischunterrichts²⁰ ist eine Tabelle erarbeitet worden, die dem Lehrer als Leitfaden dient, um die einzelnen Phonem-Graphem-Entsprechungen mit den

²⁰ Vgl. den Reader zum Jenaer Projekt auf der Homepage der Verf.

Schülern zu erarbeiten. In der Phase der Systematisierung suchen die Schüler Wörter mit bestimmten Lauten, die immer die gleiche Schreibung haben, aus ihrem Gedächtnis und füllen damit die einzelnen Entsprechungs-Kästchen. Gleichzeitig prägen sie sich auch die Wortbilder ein, während die Laut-Schrift-Entsprechung auf der Ebene der *chaîne parlée* kontinuierlich und von Anfang an beim Sprechen eingeübt wird.

SYSTEMATISIEREN

traditionell

innovativ

<p>Systematisierung zumeist vorgegeben</p> <p>Trennung von Grammatik, Pragmatik, Wortschatz Aussprache/ Orthographie</p> <p>Systematisierung nach grammatischen Erscheinungen und semantischen und thematischen Beziehungen der Wörter</p> <p>Zusammenstellung von ,Redemitteln', ,Sprechakten', ,idiomatischen Ausdrücken'</p> <p>Zusammenstellung von Wörtern mit gleichen Phonemen (« <i>jeu de sons</i> ») (keine systematische Zuordnung zu Graphemen)</p>	<p>Systematisierung selbst zu erstellen</p> <p>Integrierung von Grammatik, Pragma- tik, Wortschatz Aussprache/ Orthographie</p> <p>Systematisierung nach Funktions- bausteinen und Satzstrukturen mit integriertem thematischem Wortschatz (Lexiko-Grammatik)</p> <p>Zusammenstellung von Phonem- Graphem-Entsprechungen (Ausfüllen der Tabelle mit gelernten Wörtern)</p>
---	--

Übersicht 4

- STRUKTURÜBUNGEN

Unter Strukturübungen sind gleichstrukturierte Sätze, d.h. funktionale Bausteine, die die gleiche Kombination aufweisen, zu verstehen. Sie werden (möglichst von den Schülern selbst) mit unterschiedlicher Lexik und variierenden grammatischen Kategorien (Person, Zeit usw.) gefüllt.

- BAUSTEINSPIEL

Das Bausteinspiel: « *Architecte du français* » ist ein im Jenaer Unterrichtsprojekt entwickeltes elektronisches Kartenspiel mit Bausteinen. Für die ersten Monate sind die Karten auch als Papierformat einsetzbar.

- LEXIKO-GRAMMATIK

Die Lexiko-Grammatik ist konzipiert als eine elektronische Zusammenstellung von Bausteinen und Strukturen, d.h. bestimmten Bausteinkombinationen, wobei die syntagmatisch zu substituierende Lexik in paradigmatischen Reihen nach inhaltlichen Gesichtspunkten mehr oder weniger umfangreich aufgeführt wird.

ENTWICKLUNG VON HÖR- UND LESEVERSTEHEN

traditionell	innovativ
Texte als Lieferanten und Anwendungsfeld neuer Sprachmittel	Texte als Selbstzweck zum Erfahren interessierender Inhalte
am Produktionsniveau orientierte Texte	über das Produktionsniveau hinausgehende Texte
keine konsequente Unterscheidung von Hör- und Lesetexten	konsequente Unterscheidung von Hör- und Lesetexten
undifferenzierte Lernhaltung	natürliche Verstehenshaltung
Konzentration auf den Unterschied zwischen bekannten und unbekanntem Sprachmitteln (« <i>des mots inconnus</i> » Vokabelhilfen)	Konzentration auf das Verstandene Sinn-Hypothesen über das formal Unbekannte (Semantisierung durch Schüler)
lehrer-/ verlagsgesteuerte Textauswertung (inhaltlich, formal)	schülergesteuerte Textauswertung (inhaltlich, formal)
Lektüre im Klassenverband	Lektüre im Klassenverband + <i>lecture individuelle</i>
klassenspezifische Aufgabenstellungen	individualisierende Aufgabenstellungen

Übersicht 5

- REZEPTIONSNIVEAU – PRODUKTIONSNIVEAU

Dadurch, dass konsequent zwischen Texten, die die Schüler selbst produzieren und Texten, die sie verstehen können, unterschieden wird, können die rezeptiven Fähigkeiten viel stärker und schneller entwickelt und die Lernenden mit gehaltvolleren Inhalten zur intellektuellen Anstrengung motiviert werden.

5. Fazit

Der hier dargestellte unterrichtsmethodische Ansatz verspricht in der Tat, das Dilemma zwischen Output-Orientierung und Inhaltsmotivierung zu lösen. Indem es möglich wird, sich an den Äußerungswünschen der Schüler zu orientieren, kann die Kompetenzentwicklung von Anfang an als Kommunikationstraining in Angriff genommen werden. Ziel, Inhalt und Methode treten in einen konsistenten Zusammenhang und behindern sich nicht mehr gegenseitig. Dadurch wird der Weg zum Ziel und dem Lernenden wird in seinem Portfolio auf jeder Lernstufe bescheinigt, dass er sich grundsätzlich in der fremdsprachlichen Wirklichkeit verständigen kann. Sein Fortschritt bemisst sich nach dem steigenden Ausmaß, in dem er sich selbst in den von ihm gewählten Themenbereichen verständlich machen bzw. andere verstehen kann.

Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Segermann, K. (2001): Das "Europäische Portfolio der Sprachen" und der "Sprachen-Pass": Wie misst man die fremdsprachlichen Kompetenzen der Bürger Europas. In: Englisch 4, 121-129.
- Segermann, K. (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel, 295-299.
- Segermann, K. (2007): Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46, 29-58.
- Vogt, K. (2007): Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18/1, 43-66.